Bibliothek
des
K. Alten Gymnasiums
in
Regensburg.

Lehrbuch

der

Erziehung und des Unterrichts

von

Dr. W. J. G. Curtman,
Direktor des Schullehrer-Seminars zu Friedberg.

Fünfte Auflage

des Schwarz-Curtman'schen Werkes.

Zweiter Theil.

Die angewandte Pädagogik und die allgemeine Unterrichtslehre.

Heidelberg,
Akademische Verlagsbuchhandlung von C. F. Winter.
1846.

Lehrbuch

der

angewandten Pädagogik

und der

allgemeinen Unterrichtslehre.

Von

Dr. W. J. G. Curtman,

Direktor des Schullehrer-Seminars zu Friedberg.

Fünfte Auflage

des Schwarz-Curtman'schen Werkes.

Bibliothek des K. Alten Gymnasiums in Regensburg.

Heidelberg,

Akademische Verlagsbuchhandlung von C. F. Winter.

1846.

Inhalt des zweiten Theils.

Angewandte Erziehungslehre.

	Seite
§. 1. Erziehung und Unterricht	1
§. 2. Harmonische Ausbildung aller Kräfte	3
§. 3. Von der Ausbildung des Körpers überhaupt	9
§. 4. Die Pflege des Säuglings	12
§. 5. Die ersten Fertigkeiten des Kindes	17
§. 6. Die Ernährung in den Entwicklungsjahren	20
§. 7. Einfluß der Kleidung und Wohnung auf die körperliche Ausbildung	26
§. 8. Einfluß der Reinlichkeit auf die Gesundheit	28
§. 9. Einfluß der Ordnung auf die Ausbildung des Körpers	30
§. 10. Gewöhnung zur Herrschaft über den Körper	33
§. 11. Beherrschung des Geschlechtstriebes	37
§. 12. Körperliche Uebungen	42
§. 13. Sinnenübungen	48
§. 14. Ausbildung des Gefühlsvermögens	56
§. 15. Ausbildung der sittlichen Gefühle	61
§. 16. Ausbildung der sympathetischen Gefühle	66
§. 17. Ausbildung des Gefühls für das Schöne	72
§. 18. Ausbildung des Bestrebungsvermögens. Erhaltungstrieb	73
§. 19. Ausbildung des Thätigkeitstriebes	76
§. 20. Ausbildung des Besitztriebes	80
§. 21. Ausbildung des Geselligkeitstriebes	84
§. 22. Ausbildung des Nachahmungstriebes	87
§. 23. Ausbildung des Ehrtriebes	89

		Seite
§. 24.	Ausbildung des Unabhängigkeitstriebes.	92
§. 25.	Bildung des Willens.	95
§. 26.	Ausbildung der Vernunft.	97
§. 27.	Antheil der Erziehung an der Wahl des Berufes.	105

Allgemeine Unterrichtslehre.

§. 28.	Die Aufgabe des Unterrichts.	110
§. 29.	Ausbildung des Vorstellungsvermögens im Allgemeinen.	115
§. 30.	Ausbildung des Sprachvermögens.	120
§. 31.	Ausbildung des Verstandes.	127
§. 32.	Ausbildung der Einbildungskraft.	133
§. 33.	Ausbildung des Gedächtnisses.	137
§. 34.	Die materiale Aufgabe des Unterrichtes.	145
§. 35.	Einzel-Unterricht und Schul-Unterricht.	151
§. 36.	Verhältniß des Lehrers zu den Schülern.	155
§. 37.	Die Methode.	160

Grundsätze des Unterrichts.

§. 38.	Wahrheit des Unterrichts.	162
§. 39.	Richtigkeit des Unterrichts.	166
§. 40.	Klarheit des Unterrichts.	170
§. 41.	Gründlichkeit des Unterrichts.	174
§. 42.	Treue des Unterrichts.	177
§. 43.	Unabhängigkeit des Unterrichts von fremden Einflüssen.	180
§. 44.	Ernst des Unterrichts.	183
§. 45.	Freudigkeit des Unterrichts.	184
§. 46.	Lebendigkeit des Unterrichts.	185
§. 47.	Freundlichkeit des Unterrichts.	188
§. 48.	Neuheit des Unterrichts.	191
§. 49.	Natürlichkeit des Unterrichts.	193
§. 50.	Leichtigkeit des Unterrichts.	196
§. 51.	Organisation des Unterrichts	200
§. 52.	Einheit des Unterrichts.	201
§. 53.	Stufenmäßigkeit des Unterrichts.	204
§. 54.	Rechtzeitigkeit des Unterrichts.	208
§. 55.	Vollständigkeit des Unterrichts.	211

Seite
§. 56. Sparsamkeit des Unterrichts. 213
§. 57. Sorgfalt des Unterrichts. 216
§. 58. Wirksamkeit des Unterrichts auf das Leben. 217
§. 59. Religiöse und sittliche Wirksamkeit des Unterrichts. 220
§. 60. Von den Unterrichtsmitteln überhaupt. 222
§. 61. Vorzeigen und Vormachen. 224
§. 62. Der Vortrag. 227
§. 63. Der unterrichtliche Dialog. Frage und Antwort. 231
§. 64. Die Aufgabe. 235
§. 65. Beurtheilung der Leistungen des Schülers. 238
§. 66. Die Wiederholung. 244
§. 67. Der Takt. 245
§. 68. Der Wetteifer. 247
§. 69. Pausen. 248
§. 70. Mitunterricht durch Bücher. 249
§. 71. Mitunterricht durch Schüler. 254
§. 72. Der Doppelunterricht. 258
§. 73. Die Disziplin. 261
§. 74. Die Unterrichtsform. 268
§. 75. Die Oekonomie des Lehrstoffes. 274
§. 76. Die Hindernisse des Unterrichts. Versäumnisse. 277
§. 77. Verhinderung des Lehrers; Ferien. 279
§. 78. Wechsel der Lehrer. 282
§. 79. Mangel an Lehrkräften. 285
§. 80. Beschränktheit der Lehrmittel. 287
§. 81. Mangel an Unterstützung von Seiten des Hauses und der mitunterrichtenden Personen. 289
§. 82. Konflikte mit den Eltern. 291
§. 83. Mangel an Unterstützung von Seiten der beaufsichtigenden Behörden. 293

Angewandte Erziehungslehre.

§. 1. Erziehung und Unterricht.

Wenn Erziehung die absichtliche Heranbildung des unmündigen Menschen zu der unter den gegebenen Verhältnissen möglichsten menschlichen Vollkommenheit ist, so ist der Unterricht ohne Zweifel mit darunter begriffen; denn sein Zweck ist jedenfalls eine Vervollkommnung der in dem Menschen vorhandenen Anlagen, wenn gleich nur nach einer Richtung. Allein Erziehung ist auch die Thätigkeit bereits ausgebildeter Menschen, in den ihrer Jugend wegen noch nicht ausgebildeten die vorhandenen (körperlichen und geistigen und insbesondere die sittlichen) Anlagen zu dauernd guten Eigenschaften zu steigern[1]. Ihr Hauptziel ist also neben der Körperpflege Charakterbildung; das allgemein Menschliche unter allen Lebensverhältnissen Gültige, die Fähigkeit, sich in jedes besondere Verhältniß zu schicken, soll erreicht werden, das Vorstellungsvermögen wird nur in sofern ausgebildet, als es die Vervollkommnung des Gefühls und Bestrebens vermittelt oder sittlichen Zwecken dient. Der Unterricht setzt sich dagegen die Vollkommenheit der Erkenntniß an sich zum Ziel. Was von Menschen überhaupt erkannt und zur Mittheilung niedergelegt worden ist, das soll durch den Unterricht in den Geist des Lernenden übergehen, um denselben zu ähnlichen Produktionen zu veranlassen und zu befähigen[2]. Unterricht ist sonach die absichtliche und geordnete Mittheilung von Vorstellungen oder aus Vorstellungen abgeleiteter Fertigkeiten an Jemanden, welcher derselben zu seiner Vervollkommnung bedarf. Folglich kann man auch Menschen

höheren Alters unterrichten, aber nur junge Menschen erziehen[3]. Der Stoff des Unterrichts ist größtentheils kein von dem Lehrer selbstgeschaffener, sondern ein von verschiedenen Generationen gesammeltes und fortgeerbtes Wissen und Können, deßhalb weit positiver und bestimmter, als die flüchtigen und ungreifbaren Elemente der Erziehung. Daher ist denn auch leichter unterrichten als erziehen, die Resultate des Einen erscheinen bald, die des Anderen erst in der Zukunft. Gleichwohl lassen sich Erziehung und Unterricht kaum in dem Begriffe scheiden, geschweige denn in Ausübung. Der Unterricht kann der Erziehung nicht entbehren, weil er Aufmerksamkeit, folglich eine Willensthätigkeit von den Schülern verlangt, auch Gehorsam, weil ohne denselben die Uebungen nicht nach der Vorschrift des Lehrers vorgenommen würden. Die Erziehung nimmt aber ebenso den Unterricht für sich in Anspruch, denn eines ihrer wichtigsten und umfassendsten Mittel ist ja die Belehrung. In den meisten Fällen handelt der Mensch nach Vorstellungen, und die übrigen Antriebe werden wenigstens durch jene sehr verstärkt oder geschwächt. Alles Dies berechtigt jedoch nicht Unterricht in so ausgedehnter Bedeutung zu nehmen, daß der größeste und wichtigste Theil der Erziehung, oder eigentlich alles Geistige derselben darunter begriffen wird, wie Gräfe thut, indem er dem Unterricht blos die Pflege und Zucht entgegensetzt, jede Einwirkung des Erziehers auf das Vorstellungsvermögen sogleich Unterricht nennt[4].

[1] Der weitere Begriff: Erziehung sei jede Einwirkung auf ein bildsames Wesen zu seiner Vervollkommnung hat mit der Wissenschaft Wenig zu thun.

[2] Die Erziehung will z. B. dem Kinde einen gewandten Körper, einen kräftigen Willen, ein geläutertes Gefühl, ein treues Gedächtniß verschaffen, gleichviel wodurch; der Unterricht will dies zwar auch, aber nur durch Mittheilung von Vorstellungen aus der Seele des Lehrenden in die Seele des Lernenden. Diese Vorstellungen sind das Objekt des Unterrichts, und sein vornehmstes Mittel ist die Sprache. Deßhalb kann ein Säugling schon erzogen, aber nicht unterrichtet werden, ein Erwachsener dagegen unterrichtet, aber nicht mehr erzogen.

[3] Unterrichten von der Wurzel rih ordnen, woraus richten = Kenntniß geben, ursprünglich wohl zusammenhängende Worte vorbringen, was aus „berichten, Nachricht" und der Redensart „Einen von Etwas unterrichten" hervorgeht. Unter bedeutet soviel als in, hinein. Unterrichten heißt also Kenntniß in Jemanden hineinbringen;

abrichten heißt dagegen bis zu Ende, zu einem gewissen Ziel mit Kenntniß versehen. Von lehren unterscheidet sich unterrichten durch die größere Innerlichkeit und den Zusammenhang des Stoffs. Lehren heißt überhaupt wissen machen, unterrichten dagegen machen, daß Jemand Etwas zusammenhängend weiß. Die Erfahrung lehrt, aber sie unterrichtet nicht. Lehren hängt der Wurzel nach mit leisa Geleise, Spur zusammen, und heißt also ursprünglich auf die Spur bringen. Daß der Unterricht Etwas aus dem Lernenden machen will, darauf deutet auch die Konstruktion (Einen in Etwas); die Person ist näheres Objekt, die Sache entfernteres, bei lehren sind beide gleich. Uebrigens scheinen in „unterrichten" zwei Bedeutungen zusammenzutreffen und einander ergänzt zu haben: richten = erzählen und richten = bereiten. Das Letztere ersieht man aus abrichten und zurichten. Man richtet ein Werkzeug zu, ein Thier richtet man ab, einen Menschen unterrichtet man. Darauf deutet auch unterweisen = hülfreich weisen hin.

Schwarz sagt vom Unterrichten: „Unterrichten heißt eine geistige Kraft in ihrem Hervortreiben so erregen und lenken, daß sie sich Etwas aneigne, sei es nun eine Erkenntniß oder eine Geschicklichkeit."

[4] Allg. Pädagogik II. 48: „Der Unterricht ist diejenige erziehliche Thätigkeit, durch welche dem Zögling zu Einsicht und Willensstärke verholfen wird, damit er nun seine Selbstbildung ohne absichtliche Einwirkung Anderer fortführen könnte." Gerade dies könnte eher Lehre heißen, denn die Erfahrung und das Beispiel belehren auch, aber sie unterrichten nicht.

§. 2. Harmonische Ausbildung aller Kräfte.

Soll der Zweck der Erziehung, die möglichste menschliche Vollkommenheit unter den gegebenen Verhältnissen, erreicht werden, so ist es nicht genügend, daß die Kräfte durch geeignete Mittel gesteigert, sondern daß sie in dem rechten Verhältnisse unter einander gesteigert werden. Denn jedes Wachsthum der einen Kraft hemmt in gewissem Grade die übrigen, wäre es auch nur, indem denselben die Zeit zur Uebung entzogen wird. Bevor sich der Erzieher eine Einwirkung auf die Kräfte seines Zöglings erlaubt, muß er also über den Rang einer jeden in dem gesammten menschlichen Organismus im Reinen sein. Die Seelen- und Sittenlehre, eigentlich aber das in uns wohnende göttliche Gesetz, verbunden mit der uns zu Theil gewordenen Offenbarung, muß den Erzieher hier im Einzelen berathen. Im Allgemeinen mögen folgende Bestimmungen dienen.

Keine Kraft ist dem Menschen vergebens gegeben, keine ist zur Unterdrückung absolut bestimmt. Gelenkt, veredelt müssen die niederen Kräfte werden, damit sie den höheren zur Unterstützung dienen, ausgerottet nicht. Ebenso wenig dürfen die höheren Kräfte mit Vernachlässigung aller übrigen überspannt werden, weil es zur Abstumpfung und Verkürzung des Erdenlebens führen würde, was dem Plane des Schöpfers widerstreitet. Wenn vielleicht die Erziehung eines Individuums trotz der dadurch veranlaßten Lebensverkürzung für gelungen gelten könnte, so würde doch die Richtung der Erziehung des ganzen Menschengeschlechtes auf höhere geistige Entwickelung zum Nachtheile der Lebensdauer und Körperkraft eine höchst verkehrte und der göttlichen Weisheit widersprechende sein. Am schärfsten, obgleich auch nicht bis in's Einzele erkennbar, ist der Gegensatz zwischen Körper und Geist in dem Menschen ausgeprägt, und da weis't Gefühl, Nachdenken, wie Religion dem vergänglichen Körper den niederen, dem unvergänglichen Geiste den höheren Rang an. Die Bestimmung des Körpers ist eine dienende; er erreicht dieselbe desto vollkommner, je leichter und genauer er die Vorschriften des Geistes befolgt. Gilt es Etwas auszuführen, so sind es also Fertigkeiten und Geschicklichkeiten, worin der Körper seine Vollkommenheit zeigt. Aber der Körper hat auch gewisse Bedürfnisse für seine Erhaltung, und ist der Sitz gewisser Triebe, deren Befriedigung dem Geiste Lust oder Unlust zuführt. Wollte man die Erhaltung des Körpers versäumen, so würde das Leben verkürzt, der Geist also vorzeitig aus der irdischen Wirksamkeit gerissen; würde das Leben zwar erhalten, aber das Wohlbefinden des Körpers durch Vorenthaltung seiner Bedürfnisse beeinträchtigt, so würde der Geist durch die Schwächung und Verstimmung seiner Organe mit leiden. Er würde nicht blos in seiner Vervollkommnung gehemmt sein, es könnte sogar die schon vorhandene Bildung wieder verloren gehen. Denn der Zusammenhang zwischen Geist und Körper, so unbegreiflich er auch ist, ist ein organischer, d. h. es findet Wechselwirkung zwischen ihren Thätigkeiten statt. Allein es gibt ein Minimum von Forderungen des Körpers; sobald diese befriedigt sind, so ist seine Fortdauer und Tüchtigkeit gesichert, und wieder ein Maximum, dessen Ueberschreitung das Reich des Geistes gefährdet, theils wegen der demselben entzogenen Bildungszeit, theils wegen der Verstärkung der gegen den Geist streitenden sinnlichen Triebe.

Wäre diese Gränze für alle Fälle mit Sicherheit voraus zu finden, so wäre eins der wichtigsten Probleme der Erziehung gelös't[1]. Allein da sich nicht vorausbestimmen läßt, welche Zumuthungen das Leben dem Körper machen, welche Anstrengungen, Krankheiten er zu erdulden haben wird, so darf in keinem Fall die Sorge für seine Bedürfnisse zu gering angenommen werden. Was in der Jugend versäumt wird, kann meistens in dem Alter der Reife nicht nachgeholt werden. Auch erträgt der Geist selbst keine solche anhaltende Anstrengung, daß die Zwischenräume nicht durch Abspannung, also durch mehr körperliche als geistige Thätigkeiten ausgefüllt werden müßten. Bilden sich aber hierdurch körperliche Gewohnheiten und oft wiederkehrende Bedürfnisse, so geht nur allzu leicht die Herrschaft des Geistes über den Körper in einer oder der anderen Beziehung verloren.

Aber die körperlichen Kräfte, obgleich entschieden niedriger stehend als die geistigen, sind unter einander selbst wieder vielfach abgestuft. Die niedrigsten sind ohne Zweifel die auf die Erhaltung des Individuums und der Gattung abzweckenden, von welchen ein Theil dem Willen nur in geringem Grade unterworfen ist. Die Vervollkommnung dieser Vermögen besteht meistens nur in Beschränkung der von ihnen abhängigen Genüsse, regelmäßiger Gewöhnung, Unterwerfung unter höhere Gesetze. Höher stehen schon die Kräfte der freien Bewegung, deren Hauptorgane Arme und Beine sind. Sie sind bedeutender Vervollkommnung fähig, und sind dem Willen von Natur am unmittelbarsten unterworfen. Diese Unmittelbarkeit zu steigern, sie den Vorstellungen entsprechend zu gewöhnen, und dabei ausdauernd zu machen, ist die Aufgabe der Erziehung, zum Theil auch des Unterrichts. Es entspringen daraus: Fertigkeiten, Geschicklichkeiten, Stärke, Abhärtung. Dem Geiste verwandter, also höher stehend, sind die Sinne, die Kanäle, welche aus der Außenwelt in die Innenwelt führen. Die Gefühle der Lust oder Unlust, welche sich unmittelbar an ihre Thätigkeit knüpfen (die Sinnlichkeit), sind es, welche den Willen am häufigsten bestimmen. Ihrer Herrschaft entgegenzutreten, ist das Geschäft der Vernunft, der Prüferin, welche den Werth der Thätigkeiten in dem Menschen im Verhältniß zu dem göttlichen Gesetze abwägt; und die Erziehung hat dahin zu wirken, daß die Ausbildung der Sinne die natürlichen Gefühle der Lust an der Außenwelt nicht zu mächtig werden läßt[2].

Die geistigen Vermögen zerfallen in die der **Vorstellungen**, der **Gefühle** und der **Bestrebungen**. An und für sich ist keins derselben den andern übergeordnet, sobald man anders die Vernunft als über denselben stehend annimmt und nicht dem Vorstellungsvermögen zurechnet. Innerhalb dieser Eintheilung aber stufen sich die Einzelvermögen nach der Nähe oder Ferne von dem Hauptziele der Vervollkommnung, der durch die Vernunft gewonnenen Gotteserkenntniß und Heiligkeit, ab. Ihr Werth hängt also nicht sowohl von ihrer Kräftigkeit, als von der Geneigtheit ab, womit sie der Vernuft dienen. Die Erziehung hat sie also nicht blos auszubilden, sondern auch in die Richtung der Tugend zu lenken[3].

In dem **Vorstellungsvermögen** unterscheiden wir das Anschauungsvermögen, das ist die Kraft, das von den Sinnen Wahrgenommene (Empfundene) in Vorstellungen zu verwandeln, also in das Bewußtsein zu leiten, so daß sie von anderen unterschieden werden, das Gedächtniß, d. h. das Vermögen, einmal aufgenommene Vorstellungen zu bewahren, die Einbildungskraft, d. h. das Vermögen, Bildvorstellungen zu erwerben und zu kombiniren, den Verstand, d. h. das Vermögen, Begriffe zu erwerben und zu kombiniren. Der Letztere scheint allerdings das vollkommenste Vermögen dieser Kategorie zu sein, und ist deßhalb nicht selten mit der Vernunft verwechselt worden. Da er aber nur das Einzele in seinen Bereich ziehen kann, reicht er nur so weit, als die Sprache oder sonstige Vorstellungszeichen reichen; das Höhere, Ganze, Unzerlegbare, also auch das Ursprüngliche, ist ihm nicht zugänglich. Jede dieser Kräfte kann, wenn auch nicht isolirt, doch bevorzugt gebildet werden, und drängt dann die übrigen etwas in den Hintergrund. Nur da, wo die Anlagen nicht harmonisch vorgefunden wurden, ist der Erzieher zu einer solchen Bevorzugung berechtigt; die Natur selbst aber räumt den verschiedenen Kräften periodisch einen Vorzug ein. So ist Anschauungsvermögen und Gedächtniß mehr die Gabe des früheren, Einbildungskraft des mittleren, Verstand des späteren Alters.

Das **Gefühlsvermögen** bewegt den Geist unmittelbarer und tiefer, aber weniger dauernd, als das Vorstellungsvermögen; denn Gefühl ist eine unmittelbare Ankündigung unseres körperlichen oder geistigen Zustandes in dem Bewußtsein als Wunsch nach Verlängerung oder

Verkürzung desselben. Es läßt sich weit schwerer in bestimmter Weise darauf wirken, es gibt keine so entschiedenen Mittheilungsmittel dafür, als für die Vorstellungen. Daneben ist der Zusammenhang zwischen Gefühlen und körperlichen Zuständen noch weit enger, als zwischen den letzteren und den Vorstellungen. Ihren Ursprung nehmen die Gefühle entweder von sinnlichen Empfindungen (sinnliche Gefühle), oder von Anschauungen (ästhetische Gefühle), oder von Vorstellungen, die wir von andern Wesen haben (sympathetische Gefühle), oder von den Vorstellungen, die unseren eignen inneren Zustand betreffen (sittliche Gefühle). Jede dieser Gattungen bedarf ihrer eigenthümlichen Ausbildung und Beschränkung, wenn sie zur geistigen Harmonie beitragen soll.

Das Bestrebungsvermögen hat näheren Zusammenhang mit dem Gefühls- als mit dem Vorstellungsvermögen, so daß man sagen kann: die Bestrebung ist ein von innen nach außen gerichtetes Gefühl. Das Angenehme zu verlängern und zu verstärken, das Unangenehme zu verkürzen und zu schwächen, das ist die nächste Aufgabe des Menschen (natürliche Bestrebungen, Triebe). Aber der Wille ist die Kraft, an die Stelle der natürlichen Bestrebungen selbstgewählte zu setzen, mögen sie nun in Vorstellungen oder Gefühlen ihren Grund haben, oder unmittelbar von der Vernunft veranlaßt sein[4]. Die einzelen Bestimmungsgründe des Willens heißen Triebfedern, der Inbegriff derselben die Gesinnung, das innerliche Produkt einer Willensbestimmung ist der Vorsatz, das äußerliche die Handlung. Heftigere Bestrebungen entstehen entweder aus häufiger Wiederholung (Gewöhnung, Neigung, Hang) oder aus krankhafter Schwächung der Vernunft (Leidenschaften). Ob die Bestrebungen gut oder böse, Tugenden oder Untugenden (Fehler, Laster) sind, wird durch ihr Verhältniß zu der Vernunft bestimmt.

Die Vernunft ist das dem Menschen eigenthümliche höhere Bewußtsein, wodurch er die Vorgänge in seinem eignen Geiste erkennt und prüft. Sie vernimmt die Vorstellungen, die Gefühle, die Bestrebungen (als Zeugen), und vergleicht sie mit den übersinnlichen Ideen, den göttlichen Gesetzen, welche sie ebenfalls vernimmt. Folgt der Wille ihren Vorschriften, so sind die Handlungen tugendhafte, folgt er niedrigeren Antrieben, so entsteht Unrecht, Sünde, Untugend, Laster. Macht sie erst nach der Handlung ihre Vorschriften geltend, so wird sie zum

Gewissen. Verzichtet sie auf weitere Prüfung einer vorgelegten Frage, indem sie sich durch die gefundene Antwort befriedigt fühlt, so entsteht der Glaube, die Ueberzeugung [5].

Daraus ergibt sich, daß außer der Vernunft keine geistige Kraft immer auf das Gute gerichtet ist, und daß die Harmonie der Kräfte nur dadurch möglich wird, daß die übrigen gewöhnt werden, sich der Vernunft zu unterwerfen, daß also die Letztere vor Allem die nöthige Ausbildung erhalten muß, wenn die Harmonie nicht immer wiederkehrend gestört und der Irrthum herrschend werden soll.

Die Harmonie der Kräfte erhält sich übrigens desto leichter, je mehr der Erzieher sich der indirekten Einwirkung bedient, wornach er nicht unmittelbar und isolirt eine Kraft zu steigern sucht, sondern mittelbar, durch die Verbindung mit anderen. Da die sämmtlichen Vermögen ein organisches Ganze bilden, und nur in dem Begriffe in Einzeles zerfallen, so darf das praktische Verfahren niemals ein Einzeles in das Auge fassen, sondern muß den Zusammenhang und die Wechselwirkungen der Kräfte in Rechnung bringen. Wenn gleichwohl von Ausbildung, z. B. des Verstandes und des Gedächtnisses besonders die Rede ist, so ist immer dabei die Voraussetzung, daß man, um das Eine zu fördern, das Andre nicht vernachlässigen werde.

[1] Wieviel Nahrung gebührt dem Kind in jedem Alter sowohl für das gegenwärtige Wohlbefinden als zur künftigen Entwicklung? wie viel Arbeit, wieviel Ruhe? wie weit muß der Körper abgehärtet sein, um künftige Begegnisse ertragen zu können? Jedes Zuviel, jedes Zuwenig schadet.

[2] Auch hier geht oft das Individuum in dem Interesse der Gattung unter. Die Ausbildung und Steigerung der Sinnlichkeit ist in dem einzelen Menschen allemal eine sittliche Gefahr, meistens geradezu ein sittliches Herabsinken; der Menschheit aber sind durch das Streben Einzeler, ihrer Sinnlichkeit neue Genüsse zu schaffen, die bedeutendsten Vortheile zugewachsen. Fast aller Verkehr, fast alle Industrie hat die Sinnlichkeit und meistens sogar die übertriebene Sinnlichkeit zum Hebel; im Dienste der Sinnlichkeit hat der Verstand die meisten Erfindungen gemacht.

[3] Uebrigens fällt Beides, sowie Glauben und Tugend, zuletzt in einander. Werden die verschiedenen menschlichen Vermögen nach dem Verhältnisse gekräftigt, welches jedem Menschen unmittelbar zum Bewußtsein kommt, so wird die Vernunft oben stehen. Diese ist aber das Vermögen nicht blos der Gotteserkenntniß, sondern auch der Erkennt-

niß des göttlichen Willens, und treibt also die Erkenntnißkräfte auf den Weg des Forschens über Gottes Wesen, und die Bestrebungskräfte auf den Weg des Handelns nach göttlichen Gesetzen. Ohne dies wäre das Wesen der Vernunft ein unwahres.

[4] Der Wille ist eine für Gut oder Böse indifferente Kraft; er bestimmt sich für das Eine wie für das Andere, und hält es fest, je nachdem die Triebfedern, welche auf ihn wirken, kräftig und dauerhaft sind, und je nachdem er selbst größere oder geringere Energie besitzt.

[5] Der Glaube an sich ist kein Verdienst, er wird es aber, wenn er ein Produkt der Demuth und zugleich des Strebens der Vernunft nach Wahrheit ist.

§. 3. Von der Ausbildung des Körpers überhaupt.

Nicht blos um seiner selbst willen, als einer wundervollen Gabe Gottes, sondern noch mehr wegen seines innigen, auf Erden untrennbaren Zusammenhangs mit dem Geiste, haben wir unserem Körper Sorge und Pflege zu widmen. Da das hülflos geborene Kind sich diese nicht selbst leisten kann, so sind die Erwachsenen überhaupt, die Eltern oder deren Stellvertreter aber insbesondere verpflichtet, dem Körper des Pfleglings die möglichste Vollkommenheit in der Gegenwart und für die Zukunft zu verschaffen, soweit nicht die Pflicht der geistigen Erziehung oder überhaupt höhere Pflichten dieselbe beschränken. Die körperliche Vollkommenheit besteht aber erstens in Gesundheit, d. h. dem ungestörten und richtigen Gange aller zum Leben gehörigen Verrichtungen, woraus zugleich Freiheit von körperlichem Schmerz entspringt; zweitens in ungehindertem und leichtem Gebrauche aller mit willkürlicher Bewegung begabten Glieder, und in Folge davon wieder in der Leichtigkeit, besondere körperliche Geschicklichkeiten zu erwerben; drittens in der Schönheit der körperlichen Formen, welche zwar zum Theil angeboren ist, zum andern Theil aber auch anerzogen werden kann; viertens in der Schärfe der Sinne, welche theilweise auch als geistige Eigenschaft betrachtet werden kann [1].

Ohne Zweifel sind die Anlagen zu diesen körperlichen Vollkommenheiten äußerst verschieden, und das Feld, worauf die Erziehung zu wirken vermag, ist nur ein beschränktes, allein doch noch groß genug, um eine unermeßliche Verantwortlichkeit der Erzieher zu begründen. Schon der Anfangspunkt der körperlichen Erziehung (wie auch der geistigen)

ist ein äußerst unsicherer. Mögen aber die Erfahrungen über Vererbung körperlicher Eigenthümlichkeiten und willkürlicher Einwirkungen der Erzeuger auf die Erzeugten noch so wenig geordnet und zum Theil widerstreitend sein, Das scheint als Regel festzustehen, daß gesunde Eltern gesunde Kinder zu hoffen haben, kränkliche dagegen nur ausnahmsweise. Es ergeben sich daraus die sittlichen Verpflichtungen — denn Gesetze können wohl nur die gröbsten Exzesse abschneiden — erstens: daß entschieden kränkliche oder körperlich unausgebildete Personen keine Ehe eingehen sollten, zweitens aber, daß auch in der Ehe eintretende Kränklichkeit abhalten sollte, einem Kinde ein schon im Keime verkümmertes Dasein zu geben. Nicht minder wichtige Pflichten liegen der Mutter während der Schwangerschaft ob. Lassen sich auch nicht alle Nachtheile, welche aus ihrem Verhalten für das unter ihrem Herzen ruhende Kind entspringen können, bestimmt nachweisen, so kann doch kaum bezweifelt werden, daß ihr eignes Wohlbefinden mit dem Wohlbefinden des Kindes auf das innigste zusammenhängt; — Aufforderung genug zur Vorsicht und Aufmerksamkeit auf sich selbst. Freilich wird diese in den höheren Ständen oft bis in das Lächerliche übertrieben, und die Schwangere als wahre Patientin gehalten und so der nothwendigen Bewegung und Anstrengung widernatürlich entzogen, während die Vergnügungs- und Putzsucht doch wieder zu den schlimmsten Ueberschreitungen verleitet. Im Allgemeinen gilt wohl die Regel: Erprobte und mäßige Gewohnheiten setze man fort, aufregende, erschöpfende Thätigkeiten beschränke man. Daneben suche man Heiterkeit und Gemüthsruhe soviel als möglich zu erhalten. Je vollkommner der körperliche und geistige Zustand der Mutter während der Schwangerschaft ist, desto vollkommner darf auch das Gedeihen der Frucht erwartet werden.

Auch nach der Geburt ist in den höheren Ständen eher Verwöhnung als Vernachlässigung des Säuglings zu befürchten, in den niederen führt Noth und Einsichtslosigkeit oft das Umgekehrte herbei. Auch der Aberglaube der Ammen und anderer Rathgeberinnen ist noch nicht ganz verschollen, und die thörichte Aengstlichkeit mancher Mütter leiht auch dem unverständigsten Rathe Gehör. Die Aerzte, freilich im Allgemeinen die zuverlässigsten Rathgeber, sind doch oft zu wenig Beobachter des Kinderlebens, und folgen unprobehaltigen Abstraktionen und

Analogieen; auch werden sie ja in der Regel erst in eingetretenen Krankheitsfällen gefragt und können also nicht vorbeugend rathen. Bei dieser Unsicherheit sollten die Eltern sich wenigstens des positiven Eingreifens so lange enthalten, als ihnen keine bewährten Mittel der körperlichen Erziehung bekannt sind. Man sollte der Natur mehr überlassen als der Kunst, der letzteren blos eine Nachhülfe einräumen. Manche Väter, welche aus Vorliebe für die Abhärtungs-Theorie ihren Kindern mit den übrigen Verhältnissen kontrastirende Versagungen auferlegten, haben diese Experimente mit traurigen Erfahrungen bezahlt. Doch sind dies nicht gerade die gewöhnlichsten Fehler gegen die vernünftige Körperpflege. Weit allgemeiner ist die Verführung der Genüsse, wodurch in tausend und abertausend Kindern das fröhliche Gedeihen gestört und der Keim zu frühem Siechthum gelegt wird.

Was sich im Allgemeinen über körperliche Behandlung der Jugend festsetzen läßt, ist in den Grundsätzen der Erziehung, wie sie der 1. Theil ausspricht, schon größtentheils enthalten und wird hier nur noch übersichtlich wiederholt: a) Man berücksichtige immer die vorhandene, gleichviel ob angeborene oder anerzogene körperliche Eigenthümlichkeit und jedesmalige Entwicklungsstufe des Zöglings. b) Man schreite mit Uebungen und Abhärtungen aller Art nicht anders als stufenweise vor. c) Alle Uebungsthätigkeiten müssen stätig, jedoch mit hinlänglichen Erholungs-Pausen geschehen. d) Man gewähre der körperlichen Entwicklung Spielraum sowohl durch die nöthigen äußerlichen Veranstaltungen, als auch durch Beschränkung der geistigen Anstrengung auf das rechte Maaß. e) Man sorge dafür, daß die miterziehenden Personen möglichst dieselben Grundsätze befolgen, wie die Haupterzieher. f) Man gewöhne das Kind frühzeitig zur Selbstbeherrschung in Befriedigung körperlicher Triebe und zur freiwilligen Befolgung vernünftiger Grundsätze. g) Man erwarte von reichlicher und willkürlicher Befriedigung körperlicher Bedürfnisse und Genüsse mehr Schaden als Nutzen, und fürchte umgekehrt die Entbehrungen nicht allzu sehr. h) Man beuge Gefahren unter allen Umständen am liebsten vor und zwar nicht blos durch Hütung, sondern auch durch Befähigung dieselben zu bestehen. i) Man lege sich periodisch ausdrückliche Rechenschaft über die körperliche Entwicklung des Zöglings ab.

[1] Schriften über Körperpflege sind: Hufeland, C. W., Kunst das

menschliche Leben zu verlängern. Friedländer, Ueber die körperliche Erziehung des Menschen, aus dem Franz. von Oehler. 1819. Würkert und Haan, Gesundheitslehre (7. Theil der Stadt- und Landschule) Leipzig, 1837. Broussais, C., Moralische Gesundheitslehre, deutsch von S. Frankenberg. Braunschweig, 1838; 1 Thlr. 6 Gr. Beck, B. W., Belehrungen über körperliche, sittliche und geistige Kindererziehung von der Geburt bis zum 5. Lebensjahre; 2. Auflage. Berlin, 1838. 12 Gr. (In Gesprächsform.) Griesselich, Gesundheitslehre. Karlsruhe, 1843.

§. 4. Die Pflege des Säuglings.

In dem neugeborenen Kinde sind die Kräfte noch möglichst ungeschieden, die Organe für den Körper und für den Geist noch unbestimmt in einander fließend; deßhalb sind auch für die Pflege desselben noch nicht nach mancherlei Richtungen gehende Vorschriften zu geben; Körperpflege ist zugleich geistige, eine direkte Erziehung des Geistes findet noch nicht statt. Versuche direkter Einwirkung haben sich nicht bewährt. Entweder war überhaupt kein Erfolg erkennbar, oder nur eine unnatürliche Reizbarkeit. Die Behandlung des Säuglings ist leichter als die des entwickelteren Kindes, weil er sich noch ganz in der Gewalt der Erzieher befindet, einen eignen Willen noch nicht geltend machen kann; — aber auch schwerer, weil man seine Bedürfnisse mehr errathen muß, als wahrnehmen kann, weil die Mißgriffe der Erzieher erst spät sich offenbaren, und dann oft unverbesserlich sind.

Die natürliche Pflegerin des Kindes ist die Mutter. Außerordentliche Verhältnisse haben von jeher Ausnahmen von dieser Regel begründet; daß aber in den höheren Ständen jetzt die Ausnahme zur Regel verkehrt wird, gehört zu den beklagenswerthesten Verirrungen unserer Zeit. Die Erziehungslehre muß zwar auch den Fall vorsehen, wo die Mutter durch eine andere Person ganz oder theilweise vertreten wird; allein sie muß es als heilige Pflicht aufstellen, daß die Mutter, welche dem Kind das Leben gegeben hat, auch dessen Ernährung und Pflege übernehme. Nur der entschiedene ärztliche Rath, das Kind nicht zu säugen, kann von dieser Verpflichtung dispensiren, und dann gebührt es sich um so mehr, daß die Mutter die Ueberwachung der Wartung übernehme [1]. Um dieser Forderung allgemeiner genügen zu können, wird freilich schon vorbeugend der Verwöhnung der heranwachsenden

Töchter durch Kleidung und Beschäftigung u. s. w. Einhalt gethan werden müssen. Muttermilch — darin stimmen Aerzte und Erzieher überein — ist die beste Nahrung für Neugeborene, selbst dann noch, wenn ihre Beschaffenheit nicht die vollkommenste wäre. Kann die Mutter auch nur einige Nahrung aus ihrer Brust reichen, so kann durch Hinzufügung von Thiermilch oder leichtem Brei das Kind zweckmäßig gesättigt, und zugleich das natürliche Ernährungs-Verhältniß erhalten werden. Die künstliche Ernährung mit bloßer Thiermilch und Brei ist auch bei der größesten Sorgfalt nur für kräftig geborene Kinder anwendbar, weil zu leicht der Magen mit unverdaulichen Stoffen gefüllt wird. Dennoch verdient sie, wo das Kind es irgend verträgt, den Vorzug vor der Ernährung durch Säugammen, theils weil die Gesundheit und Reinheit dieser Personen immer zweifelhaft bleibt, theils weil sie selten gewissenhaft genug sind, sich dem Kinde hinreichend zu widmen, theils endlich und hauptsächlich wegen der sittlichen Gefahr. Diese tritt zwar erst gegen das Ende des Säuglingsalters direkt bei dem Kinde ein, allein nur allzu oft wird die Amme über das Bedürfniß hinaus im Hause behalten, oft sind ihr zugleich die übrigen Kinder anvertraut, oft erschlaffen die Bande, welche die Mutter an ihr Kind binden, durch die Dazwischenkunft der Amme gänzlich [2]. Mag aber die Ernährung geschehen, wie sie wolle, so ist vor zwei Fehlern zu warnen: vor Uebermaaß und vor Unordnung. Die Zärtlichkeit der Umgebungen treibt gewöhnlich an, das Kind nicht blos, so oft es Lust zeigt, zu säugen und zu füttern, sondern so oft es überhaupt nur irgend ein Streben zeigt, was sich natürlich meistens in Schreien offenbart [3]. Die unglückliche Sucht, den Kindern Sinnengenuß aufzudringen, auch dann, wann sie selbst keinen begehren, welche oft die ganze Erziehung verderbt, macht sich schon bei den Säuglingen geltend. Statt ein Maaß des Nahrungsbedarfs für das Kind auszumitteln, und darnach die aufkeimenden Begierden desselben zu beschränken, kommt man dieser Begierde schon entgegen, und gewöhnt von den ersten Lebenstagen an zur Unmäßigkeit. Es sind wohl die seltensten Fälle, daß ein Kind aus Mangel an Nahrung seine Gesundheit eingebüßt hat; tausendmal häufiger hat das Zuviel den Grund zu Krankheiten gelegt, zumal in den höheren Ständen, wo die Ueberfüllung mit Nahrung weniger durch das Leben in freier Luft und durch Bewegung ausgeglichen wird, und wo die Kosten

nicht in Rechnung gebracht werden. Wann die Milchnahrung mit festerer vertauscht werden soll, das deutet die Natur an durch das Hervorbrechen der Zähne. Sobald das Kind Zähne zum Kauen besitzt, wenn es zugleich durch Rutschen, Stehen und Laufen sich stärker bewegt, dann ist die Zeit für den Gebrauch festerer Speisen gekommen. Unter diesem Gesichtspunkte muß die Frage erwägt, nicht aber der spielenden Laune, welche das Kind mit an den Tisch der Erwachsenen nimmt, und Alles kosten lassen möchte, überlassen werden. Den Säuglingen die Leckerbissen der Erwachsenen in den Mund stopfen, ist ein ebenso großer Unverstand, als wenn man bei jedem Schrei des Kindes eine Krankheit befürchtet, oder auch wohl die Gesundheit der Mutter auf das Spiel setzt, weil man das bei der Entwöhnung des Säuglings unvermeidliche Geschrei nicht anzuhören wagt[4].

Nicht minder häufig wird gegen die Regelmäßigkeit der Ernährung gefehlt. Daß die Mütter der arbeitenden Klasse die Zeiten, um ihre Kinder zu säugen, nicht regelmäßig einhalten, liegt in der Natur der Sache, und kann nicht ganz vermieden werden; daß aber auch Mütter oder Ammen, welche gar keine sonstigen Obliegenheiten haben, blos ihrer eignen oder der angeblichen Laune des Kindes folgen, ist verwerfliche Schlaffheit. Es gehört nur kurze Beobachtung dazu, um zu merken, wie oft wohl das Kind der Speise bedarf; weiß man Dies einmal, dann halte man die angenommene Stunde fest, und lasse sich weder durch Schreien noch durch Schläfrigkeit des Kindes irre machen, sie einzuhalten. Bald wird sich die Natur daran gewöhnt haben, und die Ernährung nicht blos gedeihlicher, sondern auch leichter sein. Einen großen Theil der Last, welche die Mütter mit ihren Kleinen haben, schaffen sie sich selbst, dadurch daß sie von Anfang an nicht Ordnung halten.

Auch im S c h l a f e sollte diese Ordnung herrschen. In den ersten Lebenstagen muß man natürlicher Weise die Natur lediglich gehen lassen und beobachten. Sobald man aber beobachtet hat, wie lange das Kind zu schlafen, wann es zu erwachen pflegt, so erhebe man diese Offenbarungen des Bedürfnisses zur möglichst festen Regel. Natürlich mache man solche Festsetzungen nur auf kürzere Perioden und lasse die Lebensordnung mit der Entwicklung des Kindes parallel fortschreiten. Man störe das Kind nicht aus Aengstlichkeit oder aus Sehnsucht nach seinem Anblicke in seinem regelmäßigen Schlafe, aber man suche es auch zu wecken,

wenn es diese Gränze überschreitet. Dem Kinde ist Dies heilsam, und den Umgebungen erspart es die Qual, das Kind bei Tische oder des Nachts wachend zu haben. Die Erwachsenen betrachten die Kinder nur zu oft als ihre Spielpuppen, und stören dadurch die Ruhe der Kleinen und zuletzt ihre eigne.

Das ehemals so beliebte, später hart beschuldigte Wiegen der Kinder ist bei gehöriger Behandlung derselben überflüssig, bringt aber auch, wie eine Jahrhunderte lange Erfahrung beweis't, keinen Schaden, wenn es nicht übertrieben wird. Bei unruhigen Kindern kann es sogar ein Ausgleichungsmittel werden, um frühzeitige Aufregung zu verhüten. Jedenfalls ist das Wiegen eher zu billigen, als das heftige Schaukeln auf den Armen, womit die Zärtlichkeit der Väter oft allzu freigebig ist. Die heftige Aufregung, welche die Folge davon ist, ist ebenso schädlich, als die durch vieles und heftiges Küssen oder gar Kitzeln. Das Element des neugeborenen Menschen ist heitere Ruhe; die ihn lieben, sollen ihm diese gönnen.

Die Kleidung der Säuglinge war vordem meistens zu eng und warm und der Reinlichkeit zu wenig günstig, und ist es hier und da noch. Nicht selten ist man aber auch in das umgekehrte Extrem verfallen, und kleidet die Kinder aus übertriebener Reinlichkeit entweder zu oft um, wodurch leicht Erkältungen erfolgen, oder man kleidet sie zu leicht, ohne die nöthige Stufenfolge der Abhärtung zu bedenken, oder endlich man unterläßt, dem zarten Körper vermittelst des Wickelns einen Halt zu geben, durch welchen der Gefahr bei unvorsichtigem Tragen am ersten vorgebeugt wird. Auch ist die Zumuthung für die Wärterin, ein Kind ohne solche feste Umhüllung zu tragen, nicht selten zu unbillig [5], und dem Kinde selbst gereicht eine völlige Unbeschränktheit der Bewegung schon darum nicht zum Vortheile, weil die Aufregung nicht verhältnißmäßig zu der früheren Ruhe im Mutterleibe ist.

Ueberhaupt gilt Dies von dem Herumtragen kleiner Kinder. Die geistige Entwicklung, welche man von den zahlreicheren Anschauungen erwartet, wird durch die vorzeitige Unruhe und Aufregung wieder aufgewogen, besonders in Städten, wo das vorüberfliegende Getümmel gar keinen geeigneten Gegenstand für die ersten Anschauungen bietet. Das stille Spiel der Kinder mit sich selbst, mit den einfachsten Sachen, im Liegen oder Sitzen, später auch im Stehen, wirkt gedeihlicher für

Geist und Körper, als das Tragen und Fahren durch die Straßen, womit sich noch außerdem die durch den Leichtsinn und die Unsittlichkeit des Gesindes verursachten Gefahren verbinden. Der Genuß freier Luft läßt sich in den meisten Fällen ohne solche Mittel gewähren. Zu den Nachtheilen des vielen Tragens der Kinder auf dem Arm gehört auch die einseitige Ausbildung ihres Körpers, die sogar in Schiefheit ausarten kann. Das getragene Kind ist nämlich ungleich warm, ungleich frei oder gepreßt; denn nur wenige Wärterinnen haben Kraft und Einsicht genug, mit den Armen zu wechseln. Besser ist Sitzen in einem kleinen Wagen, der jedoch nur zur nöthigen Ortsveränderung, keineswegs aber zur Erschütterung des Kindes in Bewegung gesetzt werden darf. Manche Eltern besorgen sogleich Mangel geistiger Entwicklung, wenn ihre Kinder ruhig sind und viel schlafen. Dies widerspricht aller Erfahrung. Allerdings ist ein dumpfes Hinstarren wohl in keinem Alter Hoffnung gebend, allein es genügt, wenn ein Kind beim wirklichen Wachen freundlich ist, und sich gern umsieht; ob dies Wachen lang dauert oder kurz, darauf kommt es nicht an.

Daß zu große Wärme wie zu große Kälte der Entwicklung des Säuglings nicht dienlich ist, das hat derselbe mit der ganzen organischen Natur gemein. Mittlere Temperatur der Zimmer, leichte, doch wärmende Bedeckung, größere Wärme beim Liegen und Stillsitzen, geringere bei der Bewegung, — so fordert es die Erfahrung für kleinere und größere Kinder. Dabei sind die Füße mehr vor Kälte zu schützen, der Kopf vor Erhitzung. Deßhalb sind Fallhüte, sonstige steife Kopfbedeckung, auch Schleier nachtheilig. Sonnenbrand auf den Kopf ist natürlich schädlich, aber jeden Sonnenstrahl von dem Gesicht abhalten, damit der Teint nicht verdorben werde, ist eine verderbliche Eitelkeit. Die Kopfhaut des Kindes bekommt dadurch nicht die nöthige Elastizität, selbst der Haarwuchs leidet, wenn der Zutritt der freien Luft mangelt.

Waschen und Baden sind bewährte Mittel, die Haut des Kindes zu kräftigen. Es müssen aber hier, wie allenthalben, Uebertreibungen in Wärme und Kälte vermieden werden. Die Temperatur des Wassers werde stufenweise geringer; Unterbrechungen dürfen nur auf gegründete Veranlassungen stattfinden. Hufeland findet die lauen Bäder von 24—25 Grad. Reaum. nur am zuträglichsten. Kann die Erwärmung durch die Sonne geschehen, desto wohlthätiger. Lauter abgekochtes

Wasser zu nehmen ist nicht rathsam, weil dasselbe stärkende Bestandtheile verloren hat, besser ist Fluß- oder Regenwasser, durch Zuguß von heißerem auf die rechte Temperatur gebracht.

[1] Schon das sollte vor der unnöthigen Annahme einer Amme abhalten, daß es eine Begünstigung der Unsittlichkeit unter dem Volke ist, einmal weil der Fehltritt bei einem so günstigen Unterkommen weniger bereut wird, dann aber weil ein anderes Kind, dessen Mutter es selbst ernähren könnte, nun ohne Muttermilch und meistens sehr kläglich aufgezogen wird. Ist das nicht auch Menschenhandel?

[2] Wenn die Mütter das Schreien der Kinder besser zu deuten verstünden, stünde es besser um die Erziehung. Die erste Anwendung des Grundsatzes: nicht zu handeln, bevor man die Ursache einer erziehlichen Erscheinung kennt, ist: das Schreien nicht blos von dem Hunger herzuleiten.

[3] Viele Mütter haben eine lächerliche Scheu vor dem Akte der Entwöhnung. Wird die Sache gehörig durch Herbeiziehung anderer Nahrungsmittel als Muttermilch vorbereitet; und ist man nicht so schwach, jeden Schrei des Kindes sogleich für eine Gefahr und Qual zu halten, so geht die Entwöhnung in der Regel leicht vorüber. Aufschieben oder gar auf halbem Wege umkehren, bereitet erst dem Kinde Qual. Schon deßhalb sollte man nicht zögern, wenn das Kind gerade gesund ist, weil man nicht weiß, ob nicht später Zahnen oder sonstiges Unwohlsein hindern wird. Es versteht sich übrigens von selbst, daß, je kürzer die Nächte und je milder das Wetter ist, desto leichter die Entwöhnung vorübergeht.

[4] Man sollte endlich auch einmal die Kinderwärterinnen in einen gerechten Schutz nehmen. Den ganzen Tag und einen Theil der Nacht ein Kind auf den Armen tragen und auf seine Wünsche lauschen, ist ein unendlich mühsames Geschäft, welches nur durch natürliche Liebe erträglich gemacht wird. Wenn man es aber körperlich noch nicht ausgebildeten Mädchen überträgt, und gemeiniglich gegen eine karge Belohnung, so begeht man leicht ein Unrecht gegen Kind und Wärterin. Wie viele Kindermädchen sind schief geworden! Aber auch wie viele Kinder körperlich und geistig verkrüppelt durch die Unreife ihrer Wärterinnen! Man hat Vereine gegen Thierquälerei, aber gegen Menschenquälerei nicht.

§. 5. Die ersten Fertigkeiten des Kindes.

Das Kind lernt allmählich seine Glieder im Dienste des Willens gebrauchen; die Erziehung hat dabei mitzuwirken, damit der Erfolg rascher, sicherer und fehlerfreier eintrete. Die wichtigsten Fertigkeiten

des ersten Alters sind Greifen, Sitzen, Stehen, Rutschen, Gehen, Sprechen [1]. Das Greifen ist zunächst durch Freiheit der Hände zu begünstigen, dann aber durch Herbeischaffung geeigneten Materials und Entfernung des schädlichen zu leiten. Durch das Betasten der Gegenstände werden die Gesichts-Anschauungen ergänzt und berichtigt, und es ist deßhalb für die Ausbildung der Vorstellungen schon wichtig, den Kindern Gelegenheit zum Greifen zu geben. Statt mancher ganz ungeeigneten künstlichen Spielsachen sollte man allmählich harte und weiche, warme und kalte, rauhe und glatte, runde und eckige, spitze und stumpfe Körper in den Bereich des Kindes bringen, damit es darnach greife. Aber nur nicht viel auf einmal. Dabei müßten die Unarten verhütet werden, worein das Kind leicht verfällt, Alles zu Munde zu führen, und Alles, auch das Unmögliche, mit den Händen fassen zu wollen. Beide Unarten werden eigentlich von den Pflegerinnen verschuldet. Wenn von dem ersten Versuche an, die Hände nach dem Munde zu bringen, sogleich abgewehrt, d. h. die Hände sanft entfernt werden, so wird die Neigung nicht entstehen. Gibt man dem Kinde zu essen, so bedecke man die Hände mit einem Tuche, und lasse keinen Versuch, dies zu entfernen, gelingen. Später, wenn das Hervorbrechen der Zähne einen Reiz in dem Munde verursacht, ist auch das Kind schon so weit gereift, daß es die Dinge, welche es zu Munde führen darf, und welche nicht, unterscheiden kann. Man gebe also, sobald dasselbe Miene macht, etwas Ungeeignetes in den Mund zu stecken, etwas Geeignetes in seine Hand, und nehme konsequent jeden anderen Gegenstand weg [2]. Auf diese Art wird die rechte Gewohnheit bald erzeugt sein. Aehnlich verfahre man bei dem Greifen nach schädlichen, zerbrechlichen oder unerreichbaren Gegenständen. Das Kind muß frühe gewöhnt werden, Etwas zu sehen, ohne in handgreiflichen Besitz zu kommen. Ist die Wärterin nicht so schwach oder sorglos, anfänglich alle, auch die unschicklichsten Sachen dem Kinde preiszugeben, sondern auch das Greifen darnach abzuweisen, so wird ein eigensinniges Bestehen darauf gar nicht aufkommen. Dagegen sollte man das Greifen in der Weise fördern, daß aus dem ungeschickten Tappen eine geschickte Handhabung entsteht. Flatterhaftes Wegwerfen, muthwilliges Zerstören sollte man auch bei dem kleinsten Kinde nicht gutheißen [3].

Das Sitzen und Rutschen lernen die Kinder frühe, und befin-

den sich auch ganz behaglich dabei, wenn nicht unverständige Zärtlichkeit sie lieber trägt und hält. Die Kinder lernen ihre Kräfte weit besser gebrauchen, wenn man ihnen einen Sitz auf den Boden oder in einem Stühlchen anweis't, als wenn sie sich beständig auf Arm und Schooß herumtummeln. Nicht blos körperlich werden sie durch Letzteres verweichlicht, sondern auch geistig, weil sie immer passiv unterhalten werden, statt sich aktiv selbst zu unterhalten. Bedenklicher als Sitzen und Rutschen ist freilich das Stehen, weil zu große Anstrengung der noch schwachen Beine Verkrümmung derselben zur Folge haben kann. Die Gefahr, daß das Rutschen als einstweiliges Bewegungsmittel das Gehen verzögern könne, ist nicht bedeutend, da die Kinder, sobald ihre Kräfte hinreichen, am Gehen so viel Freude finden, daß sie die Gefahr des Fallens nicht sehr scheuen; es müßte denn abermals der Unverstand der Wärterinnen durch ängstliches Geschrei und jammerndes Mitleid sie furchtsam machen. Wer wirkliche Gefahren entfernt, der kann getrost die Kleinen auf ebenem Boden ihrem guten Geschicke überlassen; eine kleine Beule als Säugling wendet manchen härteren Fall von dem Knaben und Jüngling ab.

Das Kind geht nicht sowohl, als es läuft; es muß seinen vorhängenden Körper schnell unterstützen, um das Gleichgewicht nicht zu verlieren; deßhalb fangen auch kräftige Kinder von starkem Oberkörper etwas später an zu laufen, als schwächere. Daß die Eltern sich über diese Stufe der Entwicklung, wodurch das Kind seines körperlichen Vorzugs vor den Thieren theilhaftig wird, freuen, ist natürlich; sie sollten es aber darum doch nicht über Gebühr verfrühen, und mit künstlichen Mitteln der Natur nicht vorgreifen. Es reicht hin, wenn am Ende des ersten Lebensjahres die ersten Versuche gemacht werden. Das lange Leiten an einer Hand ist bedenklich, weil der Arm leicht verrenkt werden, auch der ganze Körper einen Hang seitwärts erhalten kann. Laufstühle pressen leicht die Brust, oder erschrecken durch ihr plötzliches Fortrutschen die Kinder. Gängelbänder, vorsichtig gebraucht, dürften am ersten geduldet werden; denn es ist eine billige Rücksicht auf die Erwachsenen, welche das Kind führen, daß sie sich nicht beständig zu bücken haben.

[1] Das Sprechen wird später ausführlicher behandelt werden, weil es mehr geistige als körperliche Fertigkeit ist.

[2] Das Wegnehmen geschehe sanft, aber entschieden. Leidenschaft-

liches Wegreißen macht die Kinder ungeberdig, zögerndes Wegstehlen weckt den Eigensinn und die Herrschsucht. Es läßt sich vermuthen — denn Beweise sind unmöglich — daß die ersten körperlichen Bestrebungen die Richtung der geistigen Bestrebungen andeuten, und daß man, indem man jene lenkt, diese zugleich mitlenkt. Welches Feld also für die Aufmerksamkeit der Kinderwärterinnen! Nicht übel wird dieses Kapitel behandelt in dem Büchlein: Ansichten über erste Erziehung und das Regiment in der Kindsstube. Augsburg, 1843.

[3] Besonders sollte man das eigensinnige Wegwerfen und Wegstoßen Dessen, was ihnen augenblicklich nicht gefällt, nicht dulden. Stößt das Kind z. B. Brod zurück, weil es eine Kirsche haben will, so lege man das Brod an einen Ort, wo es gesehen wird, die Kirsche aber entferne man, und biete dann das Brod zu verschiedenen Malen an, bis es dasselbe annimmt, sollte es auch durch Hunger gezwungen werden. Man handle, aber spreche nicht viel.

§. 6. Die Ernährung in den Entwicklungsjahren.

Von dem Zeitpunkte der Abgewöhnung von der mütterlichen Brust an sind die Nahrungsmittel des Kindes nicht mehr durch die Natur bestimmt, sondern der Wahl frei gegeben. Nichts aber hat größeren Einfluß auf das Befinden und die Ausbildung des Körpers, als die Wahl und das Maaß dieser Nahrungsmittel. Zwar gewöhnt sich der menschliche Körper wie an alle Klimate, so auch an fast alles Eßbare, allein nicht ohne bedeutende Aenderungen in seiner Konstitution und oft erst nach mehreren Generationen. Die Erziehungslehre kann keine Rathschläge ertheilen für die Fälle der Noth, wo nur einerlei und ein knappes Maaß von Speise möglich ist; sie setzt freie Wahl voraus, wendet sich also vornehmlich an die Wohlhabenderen.

Die Nahrung der Kinder muß von der Muttermilch als naturgemäßem Anfangspunkte ausgehen und in der landesüblichen Nahrung der Erwachsenen als letzter Stufe endigen. Ist diese letztere auch nach ärztlichem Ermessen fehlerhaft, so kann der Einzele sich ihr doch nicht ganz entziehen. Der Stufengang muß der allmählichen Ausbildung des Körpers, insbesondere der Ernährungs-Organe folgen. Die Weichheit und Milde der Muttermilch muß anfangs möglichst beibehalten werden, also mehr flüssige, wenigstens breiartige, mehr süße als saure und herbe Nahrung. Für den Erwachsenen hat die Milch und der bei Kindern beliebte Brei etwas Fades, — ein Wink, daß man den Kin-

dern nicht das bei Erwachsenen beliebte Pikante anbieten oder gar aufdringen soll. Das Kind nimmt aus Nachahmungstrieb, aus einer Art von Tapferkeit wohl auch Gewürztes, Saures, Bitteres, sogar Berauschendes, aber zu seinem Nachtheile. Die Erzieher wenigstens sollten nicht die Verführer zum Gaumenkitzel machen, was außer dem körperlichen Nachtheil noch einen unendlich größeren sittlichen in sich einschließt. Es würde nur wenig leckerhafte und darum überhaupt von Sinnlichkeit ganz beherrschte Kinder geben, wenn die Erwachsenen durch ihre Anbietungen und Nöthigungen nicht beständig Veranlassung dazu gäben. Stünde von Anfang ein Unterschied zwischen Nahrung der Kinder und der Erwachsenen fest, so würden jene nicht daran denken, z. B. Wein zu trinken, Eingemachtes, Geräuchertes zu essen. Aber viele Personen können nun einmal nicht anders, als den Kinder-Geschmack nach ihrer Weise verbessern. Selbst pädagogische Schriftsteller scheuen sich nicht, aller Erfahrung zum Trotz zu behaupten, der sicherste Weg die Kinder vor Unmäßigkeit und Naschhaftigkeit zu bewahren, sei, sie an allen Genüssen der Erwachsenen Theil nehmen zu lassen, weil der Reiz des Verbots sonst zu der Lockung der Sinnlichkeit hinzutrete. Selbst wenn Dies psychologisch begründet wäre, müßten diätetische Rücksichten doch vor solcher Nachgiebigkeit zurückhalten. Allein Wer den Reiz des Verbotes so hoch anschlägt, dürfte überhaupt nicht verbieten, folglich auch nicht erziehen. Das Wahre an der Sache ist, daß die Schwäche und Inkonsequenz der Eltern und Miterzieher alle nicht alltäglichen Sinnengenüsse mit einem kitzelnden Reiz umgibt, der allerdings schwer zu bewältigen ist. Richtig behandelte Kinder streben nicht gegen ein Verbot der Eltern an. Ein entschiedener Mißbrauch ist es, wenn Fremde sich erlauben, Kindern solche Genüsse von mindestens zweifelhafter Wirkung anzubieten oder aufzudringen. Wollen es die Eltern, so haben sie es zu verantworten; aber daß ein Fremder sich auf diese Weise störend in die Erziehung eines Hauses mischt, ist als gute Meinung zu entschuldigen, aber eigentlich Mangel an Bildung, ein Ueberrest einer philisterhaften Zeit, wo man die erwiesene Ehre blos nach der Zahl der aufgetragenen Schüsseln maß. Bis zum sechsten Lebensjahre sollte ein Kind kein, oder sehr wenig, auf keinen Fall aber fettes und gewürztes Fleisch zur Nahrung erhalten [1]. Der ohnehin rasche Blutumlauf wird durch solche Nahrungsmittel noch rascher, die

Lebenskraft reibt sich unnützer Weise auf, fast alle Krankheiten nehmen einen gefährlicheren Verlauf. Dazu kommen die Hauptübel, welche Folge der nicht verarbeiteten scharfen Säfte sind. Aehnlich verhält es sich mit Nerven-reizenden Speisen, welche nach augenblicklicher Aufreizung Abspannung hinterlassen. Selbst nach dem sechsten Jahre sollten diese reizenden und Blut-erzeugenden Nahrungsmittel nur sehr allmählich und in dem Maaße, wie die körperliche Anstrengung des Kindes zunimmt, eingeführt werden, bei Stadtkindern also gerade später, als bei Landkindern. Von Gebackenem ist gutes Brod aus Korn, Waizen und Gerste gewiß das empfehlenswertheste Nahrungsmittel der Kinder, nur darf es nicht übermäßig frisch und nicht allzu stark gesäuert sein. Künstliches Backwerk, so sehr die Kinder es lieben, ist immer schädlich, im Uebermaaß vielleicht das Gift, welches die meisten Kinder bleich und kraftlos macht, zumal da es gewöhnlich in Verbindung mit aufregenden Getränken genossen wird. Obst ist sehr empfehlenswerth, wenn es anders reif ist, und wenn Maaß gehalten wird; das Frühobst ist am wenigsten heilsam, und sollte wenigstens in Mischung mit etwas Brod gegessen werden. Kartoffelspeisen sind meistens leicht verdaulich, nur daß von ihnen leicht größere Massen genossen werden, als der Magen verarbeiten kann; auch sollte man bei Kindern etwas strenger in der Auswahl der Kartoffeln sein, als gewöhnlich geschieht [2].

Während auf der einen Seite im Interesse der Gesundheit eine richtige Auswahl der Speisen für Kinder verlangt werden muß, so gebieten aber auf der anderen sittliche und gesundheitliche, zuweilen auch ökonomische Rücksichten, daß die Kinder sich keinem ihnen dargebotenen Gerichte willkürlich entziehen. Ein wählerisches und häkliges Benehmen bei Tisch ist gemeiniglich der Vorbote der Leckerhaftigkeit mit allen ihren körperlichen und geistigen Folgen. Man muß also zeitig der Entwicklung dieses Fehlers vorbeugen. Dies geschieht aber sehr einfach dadurch, daß man als entschieden annimmt, das Kind könne und solle Alles essen, was ihm dazu befugte Personen vorlegen, und zwar ohne alle Bemerkung und Widerrede. Gilt Dies als Grundsatz und sprechen die Tischgenossen vor und während der Mahlzeit nicht wählerisch über die Speisen, dann kann die in der Einbildung begründete Abneigung gegen gewisse und lebhafte Bevorzugung anderer Speisen nicht entstehen, und die unangenehmen Auftritte bei Tisch, welche in so vielen

Familien Verdruß verursachen, werden von selbst wegfallen [3]). Es ist allemal ein Zeugniß gegen die ganze Familie, wenn die Kinder einen zu hohen Werth auf einzele Speisen legen und Viel darüber reden; es ist da gewiß der Spruch nicht bedacht worden: „Man isset, daß man lebt, und lebt nicht, daß man esse.“

Je mehr die Kinder heranwachsen, desto weniger wird die Rede von einer Auswahl der Speisen sein können, desto mehr aber von dem zu haltenden Maaße und der zu beobachtenden Regelmäßigkeit. Schon bei dem Säuglinge waren diese Punkte wichtig, allein es lag doch ganz in der Gewalt der Pflegerin, wie viel und wann das Kind Nahrung erhalten solle. Je freier aber das Kind sich bewegt, mit je mehr Personen es in Verbindung tritt, desto schwieriger wird es, dasselbe bei den angenommenen Regeln zu halten. Die meisten Erwachsenen glauben mit einem Kinde gar nicht in Verkehr treten zu können, ohne ihm Etwas zu essen zu bieten; im Hause selbst werden die Eßwaaren dem Kinde immer zugänglicher, und man achtet nicht sonderlich darauf, Wieviel und wann es ißt; man hält Essen für die natürliche Beschäftigung desselben. So werden gemeiniglich die Zwischenmahlzeiten zu Hauptmahlzeiten, und die Kinder mögen gekochte Speisen nicht, weil sie mit Brod, Obst u. dgl. schon gesättigt sind, oder sich beliebig sättigen können. Die Nachtheile für die Gesundheit und die sittliche Gewöhnung sind augenscheinlich; nur elterliche Schwäche kann sie in Abrede stellen. In späteren Jahren artet diese häusliche Näscherei gewöhnlich in auswärtige aus; an die Stelle von Speisen treten mehr Getränke, und der Keim manches geheimen und öffentlichen Lasters ist blos durch Unmäßigkeit und Unordnung in der Ernährung während der Kinderjahre gepflanzt worden [4].

Von **Getränken** ist außer Milch nur Wasser dem in der Entwicklung begriffenen Körper allgemein zu empfehlen. Es ist unter allen Umständen heilsam, wenn es nicht im Uebermaaße, und dann gewöhnlich auch unregelmäßig und wohl gar in Erhitzung getrunken wird. In dieser Beziehung ist es rathsam, gerade bei dem Getränk zu einer gewissen Selbstherrschaft zur Niederhaltung der augenblicklichen Begierde zu gewöhnen, was bei anderen sinnlichen Trieben schon verwickelter wird. Trinken, aber sich vorher abkühlen, trinken, aber wenig auf einmal, trinken, aber nicht nach Laune, sondern nach Bedürfniß, das läßt sich dem Kinde ziemlich leicht einprägen.

Von künstlichen Getränken ist aus leicht einzusehenden Gründen leichtes Bier wohl am ersten zu gestatten, doch nur da, wo das Wasser von schlechter Beschaffenheit ist; ferner Most und Obstwein, so lange nicht Leckerei daraus wird; von Traubenwein nur die leichteren Sorten, oder stark mit Wasser vermischt. Der Genuß aller künstlichen Getränke sollte aber nie zur Regel erhoben, und möglichst geringer Werth darauf gelegt werden, damit die Kinder keine Auszeichnung darin erblicken, z. B. Wein statt Wasser zu trinken. Kleine Unpäßlichkeiten der Kinder sollte man eher durch Fasten, als durch geistige Getränke kuriren wollen.

Gegen die warmen Getränke das Nämliche auszusprechen, hieße etwas stark gegen die jetzigen Sitten verstoßen. Der Kaffee insbesondere ist als tägliches Nahrungsmittel bis in die untersten Gesellschaftsklassen gedrungen. Die Erziehungslehre darf seinen Gebrauch nicht mehr verwerfen, sondern nur vor Mißbrauch warnen. Dieser besteht aber theils in dem zu frühzeitigen Hineinziehen der Kinder in diesen narkotischen Genuß, theils in der Häufigkeit desselben. Lasse man doch den Kindern die Milch, welche ihrem Gaumen und ihrem Magen am besten zusagt. Es sind bloße Beschönigungen, womit man die frühe Verführung der Kinder zu einem von ihnen gar nicht verlangten Getränk zudeckt, wenn man z. B. behauptet, der Kaffee stärke den Magen, die Milch verschleime denselben. Und gibt man Kaffee, so sei er wenigstens nicht stark und reichlich mit Milch gemischt. Auch das ist als schädlich zu bezeichnen, daß man Kaffee (oder auch Thee) an die Stelle des Abendessens treten läßt, also gerade noch vor dem Schlafen die Nerven aufregt. Thee und Chokolade haben die nachtheiligen Eigenschaften des Kaffees in noch höherem Grade; die letztere wirkt namentlich durch ihre zu große Nahrhaftigkeit auf die vorzeitige geschlechtliche Entwicklung. Beides sollte nur als Arzneimittel auf Anordnung des Arztes den Kindern gereicht werden [5].

[1] Schwarz ist der Fleisch-Nahrung etwas günstiger, doch dachte er auch gewiß nur an kleine Portionen und leichtere Fleischgattungen. Das Slimmste ist, daß die Kinder gemeiniglich das Fleisch vorziehen, weil es die Nahrung der Erwachsenen ist und für sie etwas Konzentrirtes erhält. Ihre Wünsche überflügeln dann meistens die Vorsätze der Eltern, und das Fleisch wird Hauptnahrung, die passenderen Speisen werden geringgeschätzt. Von den Gemüsen sind nur die blähenden den Kindern nachtheilig.

[2] Es ist zwar lächerlich, die Kartoffel darum, weil sie zum Geschlechte der Nachtschatten gehört, für giftig zu halten; aber sie hat die Eigenschaft fast aller Früchte, im unreifen Zustande schädlich zu sein, in höherem Grade, geht auch im Frühjahre wieder in einen ähnlichen Zustand zurück, ist ferner der Ausartung sehr ausgesetzt. Diese Nachtheile lassen sich aber bei der Ernährung der Kinder leicht beseitigen.

[3] Sehr überzeugend hat Franklin diesen Punkt besprochen. Ein gut gewöhntes Kind muß essen, weil es Hunger hat und weil die Zeit dazu da ist, ohne zu fragen Was. Allein in vielen Häusern machen die Kinder den Küchenzettel, begleiten die Mutter beständig in Küche und Speisekammer, und zwar nie ohne zu naschen oder von Näscherei zu reden. Dazu kommen die Besuche, bei welchen sich fast Alles um Essen und Trinken dreht; die Kinder nehmen dann an Allem Theil, werden zu neuen Genüssen genöthigt. Manche Schriftsteller haben sich viel zu nachsichtig über diese Seite der Erziehung geäußert, so z. B. Jean Paul über das Zucker-Naschen. Die Scenen, wo die Kinder durch Schläge und Drohungen zum Essen gewisser Speisen gezwungen werden, sind zu häßlich, um nicht vermieden zu werden. Doch muß, wo schon Verwöhnung eingetreten ist, auch das härteste Mittel nicht gescheut werden, um die Grundlage so vieles Bösen, die Leckerhaftigkeit auszurotten. Kann man sich auf die Miterzieher verlassen, so ist Hunger der beste Koch. Man lasse sich nur nicht durch die Erdichtung eines natürlichen Widerwillens irre machen. Die Einbildungskraft ist die Mutter dieses Widerwillens. Ausnahmen sind so selten, als angeborne Blindheit und Taubheit.

[4] Manche Eltern geben ihren Kindern Taschengeld, geradezu um es vernaschen zu lassen. Sie nennen regelmäßige Lebensart Pedanterie, und wollen den Grundsatz: man müsse sich an Alles gewöhnen, vornehmlich auf alle Genüsse angewandt wissen. Das Entbehren, meinen sie, komme immer früh genug, und lehre sich von selbst. Mit solchen Leuten wird die Erziehungslehre sich nie verständigen. Der Menschenfreund kann nur hoffen, daß dergleichen Gesinnungen von selbst immer seltener werden.

[5] Die warmen Getränke werden den Kindern gewöhnlich darum so frühzeitig aufgedrungen, weil die Mütter, die Wärterinnen sie lieben, und es nicht über sich gewinnen können, ihre Genüsse den kleinen Lieblingen vorzuenthalten. Dazu kommt, daß sie die geselligen Getränke sind, und daß man die Kinder gern schon in die Herrlichkeit des Gesellschaftslebens einweiht. Außerdem lieben die Kinder das Süße, und Zucker ist der Begleiter alles warmen Getränks. Suppe dagegen verschmähen die meisten Kinder, weil sie weder den Gaumen noch die Nerven reizt.

§. 7. Einfluß der Kleidung und Wohnung auf die körperliche Ausbildung.

In dem einfacheren Zustande der menschlichen Gesellschaft kann wohl nur Mangel an Kleidung und Wohnung der körperlichen Ausbildung nachtheilig sein; in unserem civilisirten Zustande verschuldet oft der Luxus mehr als der Mangel. Der Hauptnachtheil, welchen die jetzigen Sitten in dieser Beziehung der Ausbildung des kindlichen Körpers auflegen, ist, daß sie ihn in sklavische Abhängigkeit von Kleidern und Wohnung versetzen. Nicht wie man es für am bequemsten und nützlichsten hält, kleidet man die Kinder, sondern wie es die Mode vorschreibt. Das Kind möchte sich frei bewegen, nicht blos gehen, springen, sondern auch sitzen, liegen, selbst sich wälzen, wo es ihm gefällt. Das verbieten aber die eleganten Kleider. In gewissem Grade muß freilich die Bewegungslust der Kinder beschränkt, der Sinn für Reinlichkeit und Anstand darf schon frühzeitig nicht unterdrückt werden; allein die Kleider einerseits und die Kinderstube andererseits sollten doch auch so eingerichtet sein, daß sie nicht jeden Augenblick Kollisionen zwischen dem Kinderspiel und zwischen der Reinlichkeit und dem Anstande herbeiführten. Eigentlicher Putz sollte dem Kinderanzuge ganz fremd sein, die Mode dürfte keinen anderen Einfluß darauf üben, als daß sie (wirkliche) Verbesserungen zur Sprache brächte [1]. Was der Beschäftigungslust, der Beweglichkeit der Jugend Gewalt anthut, das sollte nur aus überwiegenden Rücksichten in die Kleidung oder die sonstige Umgebung derselben aufgenommen werden. Selbst die Reinlichkeit sollte niemals bis zum Luxus gesteigert werden. Und so wenig wie die Mode, sollte die Liebhaberei der Erzieher ein Wort hierein zu reden haben. Es gibt Eltern, welche aus Liebhaberei an nackten Armen ihre Kinder frieren, oder an wallendem Haar sie schwitzen lassen. Pädagogisch ist das gewiß nicht gehandelt. Nicht Was gefällt, sondern Was nützt, sollen wir den Kindern geben. Es muß aber schon hier auf den sittlichen Nachtheil aufmerksam gemacht werden, welcher aus frühzeitigem Putz oder auch umgekehrt aus Sonderbarkeit der Tracht entspringt. Das Kind lernt dadurch einen Werth auf Dinge legen, die überhaupt eine untergeordnete Rolle spielen, in den Augen der Kinder aber vollends gleichgültig erscheinen sollten. Könnte man sich entschließen von Putz und Eleganz

der Kleidung vor Kindern nur wenig und geringschätzig zu reden, Schonung für Beides nur um der Reinlichkeit und Ordnung willen zu empfehlen, so würde dem sittlichen Nachtheile am gründlichsten vorgebeugt und man brauchte weder den Sonderling mit seinen Kindern zu spielen, noch auch der Mode sklavisch zu fröhnen. Das Erstere macht hochmüthig, das Zweite eitel. Für das körperliche Wohlsein läßt sich aber durch Kleider von sehr verschiedenem Schnitte sorgen.

Wie schwer es übrigens ist, die Eltern von der Verkehrtheit ihrer Behandlung der Kinder zu überzeugen, das beweisen die Schnürbrüste der Mädchen, welche trotz aller Protestationen der Aerzte immer noch an der Tagesordnung sind, und oft schon in zarter Jugend angelegt werden. Nur Wer dem Augenblicke und der Aeußerlichkeit lebt, kann sie vertheidigen; die Aerzte, welche am mildesten urtheilen, verlangen wenigstens andere Form und anderes Material als die Mode; man sieht vor Augen, daß sie die kindliche Freudigkeit und Beweglichkeit hindern, man weiß, daß die Schwächlichkeit der meisten Städterinnen daher rührt, und doch — und dennoch wagt Niemand, sie abzuschaffen. Nicht viel besser ist es mit den Schuhen; sie sind fast durchgängig so eingerichtet, daß weite Gänge zu Fuß, langes Stehen auch auf mäßig kaltem Boden unmöglich ist. Auch den Zeitverlust bei der allzu sorgfältigen Kleidung der Kinder sollte man in Rechnung bringen. Kinder, welche sehen, wie ein halber Morgen mit ihrem Ankleiden zugebracht wird, werden auch später die Zeit im Verhältniß zu den Bedürfnissen ihrer Person nicht schätzen lernen, und dem Fleiße ist schon zum voraus eine Grundlage entrissen. Und wie oft wird das Kind um der noch nicht vollendeten Toilette willen von dem Genuß der freien Luft abgehalten! Manche Kinder wissen gar nicht wie Morgenluft schmeckt.

Nicht minderen Zwang legt die übertriebene Eleganz der Wohnungen den Kindern auf. Da darf aus Rücksicht auf Fußboden, Tapeten und Möbel nichts echt Kindliches getrieben werden, und es ist kein Wunder, daß sich die Kinder in Küche und Gesindestube so gut gefallen. Die Aengstlichkeit mit frisch aufgewaschenen Zimmern wird freilich bisweilen übertrieben, aber manches Kind wird doch auch nicht frei von Erkältungen, weil es in einem unnöthiger Weise oder mindestens zur Unzeit feucht gemachten Zimmer schlafen muß[1].

Für mäßig und gleichmäßig geheizte Zimmer sollte man um der

Erwachsenen, wie um der Kinder willen sorgen. Nichts ist schädlicher, als überheiße Stuben, aus welchen man in kühle, zugige Lokale tritt. Andererseits gibt es aber auch keine übler angebrachte Sparsamkeit, als Wohnzimmer vor oder nach einem willkürlich festgesetzten Termin nicht zu heizen und die Kinder bei feucht-kalter Witterung erstarren zu lassen. Auch in den Schullokalen ist in dieser Beziehung oft schlecht gesorgt. Die Behauptung, daß ungeheizte Schlafzimmer gesünder seien, als geheizte, dürfte doch dahin zu berichtigen sein, daß stark geheizte und mit dumpfer Luft angefüllte Schlafzimmer ungesund seien, schwach geheizte und vor dem Gebrauch geöffnete Zimmer aber gewiß empfehlenswerther, als ganz kalte. Für reine Luft ist überhaupt Sorge zu tragen, besonders aber bei solchen Kindern, welche lange das Zimmer hüten müssen, oder keine Gelegenheit haben, viel ins Freie zu kommen; in der Lebensweise der Landleute schadet die minder reine Zimmerluft weniger, weil die Kinder nur einen kleinen Theil des Tages im Hause zubringen.

[1] Je beschränkter die Verhältnisse der Familie sind, desto hinderlicher werden die Kollisionen zwischen der freien Bewegung und dem Luxus. Wo man neben den eleganten Zimmern noch eine eigene Kinderstube hat, wo der Putz mehrfach vorhanden ist und leicht gewechselt werden kann, da ist der Zustand der Kinder noch erträglich: wo aber Wohnung und Kleidung auf's äußerste geschont werden soll, da kann es nur auf Kosten der Freudigkeit und der Gesundheit geschehen. Andererseits ist es abscheulich, welche Spuren des Muthwillens und der Zerstörungssucht die elterliche Schwäche oft von ihren eigenen Kindern duldet, während sie an fremden das Nämliche hart verdammen würde. Die einmal bestehenden Schranken muß das Kind achten. Lieber suche man andere Auswege für ihren Beschäftigungstrieb.

§. 8. Einfluß der Reinlichkeit auf die Gesundheit.

Wohl in keiner Tugend hat unsere Zeit allgemeinere Fortschritte gemacht, als in der Reinlichkeit; und mag nun bisweilen Geld- und Zeit-raubende Uebertreibung dabei stattfinden, es ist immer ein Gewinn für Körper und Geist. Auch ist Dies schon in dem Vorigen verschiedentlich anerkannt worden. Es bleibt hier übrig, zu bestimmen, in welcher Weise die Reinlichkeit der körperlichen Ausbildung am förderlichsten ist. Tägliche Waschungen des ganzen Körpers sind nicht blos bei Säug-

lingen, sondern auch bei größeren Kindern, etwa bis zu drei Jahren, rathsam. Später wird Dies beschwerlich, und die Schamhaftigkeit leidet darunter. Man ersetze es durch Bäder, im Sommer täglich, in der kälteren Jahreszeit bisweilen. Warme Bäder sollten wohl nur auf Vorschrift des Arztes angewandt werden, denn sie schwächen mehr als sie stärken und passen eher für alte Leute. Die Temperatur des Wassers werde anfangs lau, dann stufenweise etwas geringer genommen, doch niemals so kalt, daß die Haut roth oder blau wird. Durch Regelmäßigkeit und Stätigkeit wird die anscheinende Kühle für die Haut angenehm und stärkend. Gesicht, Hals und Brust werden natürlich jeden Morgen nach dem Aufstehen gewaschen. Die Besorgniß, daß Dies mit der Bettwärme zu sehr kontrastire, ist ungegründet, weil die Wassermasse beim Waschen zu gering ist, um die Thätigkeit der Haut nachtheilig zu stören. Anders verhält es sich beim Baden, wo der Körper vollkommen abgekühlt sein muß, auch ein langes Verweilen in dem Wasser immer bedenklich bleibt. Das Baden im Freien darf wohl nicht vor dem sechsten Jahre begonnen werden, weil das Kind sich wenigstens zum Theil selbst aus- und ankleiden soll, und auch im Wasser einigermaßen seines Körpers Herr sein muß[1]. Badehosen sind von Anfang an zu empfehlen, weil die Sittsamkeit nicht genug geschützt werden kann. Der Lust der Knaben, sich mehrmals in einem Tage zu baden, ist nicht nachzugeben. Ueberhaupt darf Baden nicht sowohl Spiel und Erholung, als Gesundheitsmittel sein. Zum Waschen ist auch das Ausspülen des Mundes und die Reinigung der Zähne zu zählen, das Erstere, um den Athem rein zu erhalten und die Kehle gegen die Einflüsse der Witterung abzuhärten, das Andere, um die Zähne dauerhaft und schön zu machen. Wenn man an die Menge von Unbequemlichkeiten denkt, die aus dem frühen Verlust der Zähne hervorgehen, an die Schmerzen, welche ihr Hinschwinden gewöhnlich begleiten, so erscheint es als Pflicht des Erziehers, für die Erhaltung dieser wichtigen Organe eifrigst Sorge zu tragen. Nebst täglicher unkünstlicher Reinigung ist hauptsächlich vor dem Genusse sehr heißer oder kalter Nahrungsmittel zu warnen. In manchen Familien ist kochend heiße Suppe und eben solcher Kaffee an der Tagesordnung, in anderen ist es gestattet, aus mit Eise bedeckten Gefäßen Wasser zu trinken. Dazu kommt noch der häufige Gebrauch des Zuckers als Leckerei für Kinder, Stochern in den Zähnen mit harten Werkzeugen, endlich Aufbeißen

fester Schalen und Zerreißen von Fäden mit den Zähnen. Bei solcher Behandlung ist es kein Wunder, daß so viele Personen mit schlechten Zähnen geplagt sind.

Auch solche von der Reinlichkeit gebotene Thätigkeiten, welche zur Gesundheit nicht direkt beitragen, dagegen aber die Schönheit des Körpers fördern, wie Kämmen, Schneiden der Nägel, müssen den Kindern frühe zur Gewohnheit gemacht werden. Wer sich in einem Punkte an Unreinlichkeit gewöhnt, gibt gern auch in anderen nach. Es ist aber dahin zu wirken, daß die Zöglinge für die Reinhaltung ihres Körpers selbst recht thätig sind, also möglichst wenig dabei bedient werden. Denn einestheils ist sonst ihre Reinlichkeit kein Verdienst, anderntheils verfallen sie sogleich in Nachlässigkeit, wenn ihnen die Bedienung einmal fehlt.

[1] Die Hülfe erwachsener Personen im Bade darf nicht zu weit ausgedehnt werden, wenn nicht frühzeitig von den Kindern Vergleichungen zwischen ihrem Körper und dem der Erwachsenen angestellt und der Phantasie ein ungehöriger Spielraum gegeben werden soll. Das unbewachte Baden ist dagegen nur zu oft die Gelegenheit zu grobem Muthwillen und Verführung zur Schamlosigkeit. Dazu werden die Regeln der Vorsicht gar selten dabei beobachtet.

§. 9. Einfluß der Ordnung auf die Ausbildung des Körpers.

Es ist schon oft darauf hingewiesen worden, wie Regelmäßigkeit in den Verrichtungen des Körpers dessen Ausbildung fördere. Es wurde deßhalb Ordnung im Genusse der Nahrungsmittel als Hauptbedingung ihrer Gedeihlichkeit festgesetzt. Die nämliche Bedingung gilt aber auch von Anstrengung und Ruhe und von fast allen körperlichen Verhältnissen. Die Natur hat periodischen Pulsschlag, Schlaf u. s. w. gesetzt, und die dem Willen unterworfene Behandlung hat demselben Gesetze zu folgen. Selbst die Mäßigkeit in dem Genuß ist eigentlich eine Folgerung aus dem Gesetze der Ordnung, wornach der Körper lebt.

Man gewöhne also das Kind an eine feste Zeit des Wachens und Schlafens. Je nach dem Lebensalter ist diese abzuändern, aber willkürliche Ueberschreitung nicht zu dulden. Schläft das einjährige Kind zweimal während des Tages, so schlafe das zweijährige nur einmal,

aber beide zu bestimmter Stunde, ohne weitere Einleitungen, blos durch Gewohnheit [1]). Krankheiten ausgenommen, mache man keine Ausnahmen weder in der Dauer noch in der Zeit des Schlafens, und scheue das Wecken nicht. Hierdurch wird auch die rechte Dauer des Schlafes für das spätere Alter vorbereitet, und die verderbliche Gewohnheit des Langschlafens zum voraus abgewendet. Schon der Genuß der Morgenluft ist für den Körper eine Förderung, und die oft gescheute Kühle ist lange nicht so gefährlich, als das Verweilen im Bette. Durch frühe Gewöhnung zur Ordnung im Schlafen wird auch am sichersten dem Schlafwachen vorgebeugt, welches die Kinder furchtsam macht, und leicht zur Selbstbefleckung verleitet. Daß man den Schlaf gerade auf ein Minimum beschränken müsse, und daß für den Erwachsenen sechs Stunden Schlafs genügen, sind Behauptungen, welcher vieler Einschränkungen bedürfen, um wahr zu sein. Die Naturen sind auch in dieser Beziehung sehr verschieden, und Lebensart, Beschäftigung, Klima, Jahreszeit fordern sämmtlich Berücksichtigung. Es ist genug, im Allgemeinen Ordnung und Mäßigkeit im Schlafe zu empfehlen. Wer nicht im Stande ist, im Besonderen richtige Bestimmungen zu machen, der wird sie noch weniger ausführen, und wird überhaupt schwerlich die Regeln der Erziehungslehre befolgen.

Nicht minder regelmäßig sollte Arbeits- und Erholungszeit der Kinder geschieden sein [2]. Die Arbeit verliert dadurch Viel von ihrem Beschwerlichen, die Erholung wirkt sicherer, weil sie nicht in Schlaffheit übergehen kann. Es muß aber darum auch schon frühe dem Kinde eine Arbeit gegeben werden, d. h. eine ernste, auf einen bestimmten Zweck gerichtete Beschäftigung. Am besten ist die Arbeit anfangs eine körperliche, wenigstens mechanische. Für die Mädchen gewährt Dies das Stricken, welches allzu anhaltend getrieben allerdings anstrengt, und schwächlichen Kindern sogar schädlich werden kann, aber doch mehr Lob verdient als ihm die verwöhnten Stadtleute zugestehen wollen; für die Knaben gibt unsere Sitte nichts in gleichem Grade Zweckmäßiges. Man muß zu mancherlei Surrogaten greifen: Bestellungen machen, Dienstleistungen in der Haushaltung, im Garten u. s. w. Am besten helfen für die ersten Kinderjahre die Kleinkinderschulen dem Mangel ab. Die eigentliche Lernarbeit, welche den Körper indirekt angreift und durch ein Gleichgewicht der körperlichen Thätigkeit unschäd-

lich gemacht werden muß, darf nicht vor dem Alter der ziemlich gleichmäßig angenommenen Schulfähigkeit (dem sechsten Jahre) beginnen, und muß stufenweise mit der Körperkraft sich erweitern. Es läßt sich nicht wohl festsetzen, wie viel Stunden in jedem Lebensalter ein Kind sitzen, lernen oder arbeiten soll, man kann höchstens ein Maximum gegen den Mißbrauch bestimmen. Sonst kommt Alles auf die individuelle Beschäftigung des Kindes, auf die Weise der Beschäftigung, auf die Benutzung der übrig bleibenden Zeit an. So viel ist aber gewiß, daß gegenwärtig in den höheren und mittleren Ständen meistens zu hohe Anforderungen an die Kinder gemacht werden. Sie sollen schon frühzeitig Viel lernen, sollen Alles nebeneinander treiben, was die Erwachsenen wohl zu leisten im Stande sind, dabei sich zu Hause oder in der Schule sehr ruhig verhalten, um keine Störung zu machen, ihre Augen werden fast immer in der Nähe und mit feinen Gegenständen angestrengt u. s. w. Besonders viel kommt auf den Grad der geistigen Anstrengung an. Blos passives Lesen ist wohl eine Anstrengung für die Augen, aber nicht für den Geist. Viel Schreiben schadet dem Körper, aber nicht wegen der geistigen Abspannung, sondern wegen des Stillsitzens. Auch ist auf einer Altersstufe Erholung, Was auf einer früheren Arbeit war, und Lust und Liebe, besonders Anlage macht wieder manche Arbeit zur Erholung. Abwechslung unter den Gegenständen selbst läßt die Anstrengung minder fühlbar werden. Tadelnswerth ist die Häufung geistiger Aufgaben auf einen Tag, während andere Tage fast ganz frei von denselben sind. Bei gleichmäßiger Vertheilung auf einen ganzen Zeitraum kann Körper und Geist am meisten Anstrengung ertragen. Uebrigens muß nicht blos zwischen Arbeit und Erholung ein ordnender Unterschied gesetzt, und jede in ihr rechtes Maaß gewiesen werden; die Erholung selbst muß wieder einer gewissen Ordnung unterworfen sein, wenn sie dem Körper recht gedeihlich sein soll. Die Kinder sollen spielen, und das Spiel hat gerade in der dabei waltenden Freiheit seinen Reiz; allein der Erzieher muß oft regelnd eintreten und zur Mäßigung anhalten, wenn Körper und Geist nicht benachtheiligt werden sollen. Unbeaufsichtigte Spiele haben oft Gefahren für das ganze Leben. Erhitzung und darauf folgender kalter Trunk, Stillstehen in der kalten Zugluft, Niedersitzen auf feuchtem Boden, wie oft sind diese die Ursachen der zerstörendsten Krankheiten! Die außerordentlichen Un-

glücksfälle durch Unbesonnenheit beim Spiel noch gar nicht gerechnet. Die Spiele müssen dem Alter angemessen sein, weder verweichlichen, noch gefährden, die Kräfte, welche zur Arbeit bestimmt sind, nicht aufreiben. Man sieht also, daß die Aufsicht über die Erholungen der Kinder nicht die kleinste Aufgabe für den Erzieher ist [3].

[1] Das Einlullen, so poetisch es lautet, ist gleichwohl ein Mißbrauch. Nicht nur daß die Zeit der einschläfernden Person rein verschwendet ist, das Kind wird verwöhnt, gibt den Forderungen der Natur nicht ohne besonderes Reizmittel nach.

[2] Man wird fragen, Was soll ein Kind von drei Jahren arbeiten? — Wenn Arbeit jede auf ein ernstes Ziel gerichtete Beschäftigung ist, so kann ein so kleines Kind wohl arbeiten. Es hält der Mutter den Garnknäuel, es macht die Thüre zu, es gibt dem Vogel zu fressen, — alles Dies sind Arbeiten. Dagegen Verschen auswendig lernen, zählen lernen u. dgl., wenn es nicht im Chor einer Kleinkinderschule geschehen kann, lasse man weg. Dergleichen verfrüht und verkehrt die Entwicklung.

[3] Versuch einer Tagesordnung für ein achtjähriges Mädchen im Sommer: Aufstehen um 6 Uhr, ankleiden bis 6½ Uhr; frühstücken. Wiederholung ihrer Schulaufgabe bis 7½ Uhr; häusliche Arbeit bis 8 Uhr; Schulunterricht bis 10 Uhr. Erholung, auch wohl Baden bis 11 Uhr. Stricken bis um 12 Uhr. Mittagessen und Spiel bis um 1 Uhr. Musikunterricht bis 2 Uhr; Schulunterricht bis 3; Erholungsstunde bis 4; Stricken, Vorbereitung auf die Schule bis 5; körperliche Uebungen bis 6; Spiel, Spaziergang oder häusliche Arbeit bis 8; Abendessen, Schlafengehn um 9 Uhr. Für religiöse Uebungen, welche mit Recht in vielen Familien üblich sind, ist keine Stunde angesetzt, da sie nicht viel Zeit, auch keine besondere geistige Anstrengung fordern.

§. 10. Gewöhnung zur Herrschaft über den Körper.

Alle Aufsicht und Fürsorge für das körperliche Gedeihen der Kinder wird nicht ausreichen, wenn sie nicht gewöhnt werden, selbst über sich zu wachen und durch die Kraft der Einsicht und des Willens das Schädliche von sich abzuwehren, das Nützliche dem vorübergehend Angenehmen vorzuziehen. Als Uebung der Willenskraft und der Vernunft gebührt diesem Zweige der Erziehung eine noch höhere Schätzung, aber schon allein rücksichtlich der körperlichen Ausbildung ist er von hohem Werth. Die Selbstbeherrschung ist eine Tugend, welche Körper und

Geist zugleich vor Nachtheilen schützt. Bei den alten Völkern wurde deßhalb der Mäßigkeit, der Abhärtung, ja sogar bisweilen der sinnlichen Abtödung ein Werth beigelegt, welchen die neuere Zeit nicht mehr anerkennt, denn der Erzieher hat in der Regel einen mühsamen Kampf gegen die miterziehende Umgebung zu bestehen.

Das Kind soll jedoch, den allgemeinsten Grundsätzen der Erziehung gemäß, gewöhnt werden, alle körperlichen Triebe seinem von der Vernunft geleiteten Willen zu unterwerfen, also vorher, so lange selbständige Einsicht fehlt, dem Willen seines Erziehers. Erst wenn es ihm unter dem Beistand des Letzteren gelungen ist, einige Siege über sich selbst zu erringen, wird es wagen dürfen, einen selbständigen Kampf mit seinen Begierden zu beginnen.

In den meisten Kindern ist der Ernährungstrieb einer der stärksten; ihn zu mäßigen, muß also eine der ersten Aufgaben sein. Schon der Säugling soll nicht mit thierischer Hast und ohne Unterbrechung trinken, noch weniger aber das heranwachsende Kind. Der Knabe muß aus Tapferkeit eine Mahlzeit opfern können, das Mädchen aus Mitgefühl oder Schicklichkeitsgefühl, damit sie ein ander Mal auch aus Rücksicht auf ihre Gesundheit einer Mahlzeit entsagen können. Gut ist es, wenn bei solchen Gelegenheiten der Erzieher sich selbst an die Spitze stellen und: Wer folgt mir nach? sagen kann. Auf Jünglinge ist Dies oft die einzige Art einzuwirken, und vielleicht wäre durch Aufnahme junger Leute in Mäßigkeits-Vereine am ersten ihren Ausschweifungen ein Ziel zu setzen, weil nun die Enthaltsamkeit nicht mehr als Schranken sondern als selbstgewähltes Ziel erschiene. Kindern sollte man recht frühzeitig und unerschütterlich auch die Regel einprägen: Iß Nichts, was du nicht als eßbar kennst. Dadurch wird mehr Unglück vorgebeugt, als durch alle Belehrungen über Gifte aller Art. Mit der strengsten Konsequenz soll man darauf halten, daß die Kleinen nicht Alles zum Munde führen, was sie fassen, damit sie später nicht Alles essen, was ihren Augen gefällt. Belehrungen mögen hinzukommen, die Gewöhnung muß vorher da sein. Allzu lebhafte Ausmalung der Gefahren, welche ihnen drohen, raubt den Kindern die Unbefangenheit, und verhütet doch nicht Irrthümer. Besonders angenehm wird bei eintretenden Krankheiten die vorausgegangene Gewöhnung zur Entsagung empfunden. Kinder, welche gewohnt waren, alle ihre Wünsche in Speise und

Trank erfüllt zu sehen, sind oft als Kranke gar nicht zu behandeln, während andre, die eine gewisse Selbstherrschaft über sich üben, sich selbst und den Ihrigen weniger zur Last fallen und leichter genesen.

Ebenso unabhängig muß das Kind gegen Unbequemlichkeiten und Schmerz aller Art gewöhnt werden. Nicht blos daß Gleichmüthigkeit und Heiterkeit immer schon fördernd auf die Gesundheit wirkt, so ist ja alle Abhärtung nichts Anderes, als das Streben nach Unabhängigkeit des Körpers von äußeren Einflüssen. Kinder, welche vor jedem Schmerze, jeder Unbequemlichkeit zurückbeben, gelangen niemals zu einer festen, probehaltigen Gesundheit, folglich auch nie zu einer gleichmäßigen Heiterkeit. Allein Abhärtung an sich ist noch keine Vollkommenheit; der Körper kann dabei im Dienste der Sinnlichkeit bleiben, statt in den der Vernunft zu treten. Dazu liefert das Benehmen des gemeinen Volkes Exempel genug. Man härtet den Körper ab aus Noth, und stürmt mit allen Waffen auf denselben ein, sobald die Noth nachläßt. Soll die Abhärtung rechter Art sein, so muß sie sich selbst Gränzen stecken und nicht anders als stätig fortschreiten, damit nicht durch Ueberspannung die Gesundheit auf lange Zeit geschwächt werde. Sie muß nicht auf Abstumpfung hinarbeiten, wodurch die feineren Wahrnehmungen des Empfindungsvermögens verloren gehen würden. Sie muß drittens nicht so viel Zeit in Anspruch nehmen, daß die höheren Thätigkeiten beeinträchtigt werden. Endlich muß sie in der Art vorgenommen werden, daß der Körper nicht niederen Geisteskräften, sondern der höchsten, der Vernunft, dient. Dies wird nun freilich zunächst von der Kräftigung der Vernunft selbst abhängen, allein da die Gewöhnung daneben immer sehr bedeutenden Einfluß übt, so hat der Erzieher schon Viel gewonnen, wenn sein Zögling auch durch minder edle Triebfedern in die rechte Bahn geleitet worden ist. So ist es z. B. zwar nicht einerlei, ob ein Knabe sich aus unbändigem Spieltriebe dem Regen aussetzt, oder um einer ihm aufgegebenen Arbeit willen, nicht ob das Mädchen aus Eitelkeit den Zwang enger Schuhe duldet, oder weil es seinen Eltern keine Ausgabe verursachen will. Dennoch ist Abhärtung immer besser als Verweichlichung; die Vernunft kann ihre Herrschaft über den abgehärteten Körper leichter herstellen; der Erzieher muß den näheren und den entfernteren Zweck zu vereinigen streben.

Unter den Abhärtungsmitteln verdienen die regelmäßigen bei weitem den Vorzug vor den außerordentlichen. Was im Hause, in der Familie, täglich, ohne Vorbereitung geschehen kann, das ist unendlich wirksamer, als wozu erst Zurüstungen gemacht werden müssen. Also ist es weit wichtiger, die Kinder zu Hause immer auf Stroh schlafen zu lassen, als ein paar Nächte auf einer Reise in's Gebirge; besser ein tägliches Bad im Bach, als ein mehrwöchentliches in einem Kurorte u. s. w. Die wirklichen Abhärtungen dürfen nicht erst durch den Reiz der Neuheit bevorwortet werden, obgleich man bei schon verwöhnten Kindern oft den Anfangspunkt auf diesem Wege gewinnen muß. Sehr hinderlich treten der Abhärtung manche Vorurtheile in den Weg, besonders das, daß körperliche Arbeit ein Zeichen niedrigen Standes sei. Die Beschwerden der Küche würde manches Mädchen gern übernehmen, aber durch rauhe Hände glaubt es sich in die Reihe der Dienstboten gesetzt. Das Reisen zu Fuße würde den meisten Kindern zusagen; allein es erscheint vornehmer zu fahren, deßhalb wird jene treffliche Abhärtung vernachlässigt. Auf gepolsterten Stühlen sitzen, ist schädlich für Kinder, Das gibt man zu; allein es sieht ärmlich aus, geflochtene Stühle zu haben; und so zieht man das Nachtheilige dem Zweckmäßigen vor. Hierzu kommt nun noch die Schwäche und Aengstlichkeit der meisten Eltern, und es wird erklärlich, warum die Kinder so selten hinreichend abgehärtet werden, um auch den mäßigen Einflüssen der Witterung u. s. w. zu widerstehen, und trotz trefflicher körperlichen Anlagen einen kränklichen, reizbaren Körper mit in die Jahre der Mannbarkeit hinübernehmen. Freilich haben auch manche grellen Versuche sanguinischer Pädagogen abgeschreckt [1]. Abhülfe wird vorzüglich durch geregelte körperliche Uebungen und durch vernünftigeren Rath der Aerzte kommen müssen [2].

Die Gewöhnung zur Herrschaft über die körperlichen Bedürfnisse erstreckt sich auch auf den Schlaf; das Kind muß regelmäßig schlafen, und ohne von Andern geweckt zu werden, zur rechten Stunde erwachen und aufstehen, jedoch ausnahmsweise auch länger wachen können. Denn keine körperliche Gewöhnung darf so bindend werden, daß der Geist sie nicht bei besonderen Veranlassungen suspendiren könnte. Selbst die Ausleerungen sollen an Zeiten gebunden, doch aber auch etwas zurückgedrängt werden können. Auch der körperliche Ausdruck

der Gefühle, als: Lachen, Weinen, Gähnen, müssen in gewissem Grade der Herrschaft des Willens unterworfen werden, wenn es gleich nicht so vollständig möglich und nöthig ist, als bei den willkürlichen Bewegungen. Man halte diese Beherrschung des Thierischen in dem Menschen nicht für Unnatur oder Heuchelei, oder für Sklaverei des Herkommens. Es ist immer eine Veredlung der menschlichen Natur, die Abhängigkeit von dem blos körperlichen Reize abzustreifen; daß Dies häufig im Dienste unsittlicher Triebfedern geschieht, beweis't blos, daß die schlauen und eigennützigen Menschen gewöhnlich stärkere Willenskraft besitzen, als die gutmüthigen Gefühlsmenschen. Von Vollkommenheit sind aber beide gleich weit entfernt.

[1] Manches Kind ist als Opfer solcher thörichten pädagogischen Versuche, des barfuß-Gehens, des Badens im Winter u. dgl. gefallen, und noch mehrere sind über der Abhärtung intellektuell oder sittlich verwildert. Und gehören nicht auch viele politisch Untergegangenen hierher?

[2] Es ist dringend zu wünschen, daß die Aerzte mehr diätetische Rathgeber der noch nicht Kranken, als Rezeptschreiber für die Kranken werden.

§. 11. Beherrschung des Geschlechtstriebes.

Der Trieb, worauf die Fortpflanzung des menschlichen Geschlechtes beruht, schließt zugleich große Gefahren für Körper und Geist in sich, wenn er nicht auf das entschiedenste gezügelt und unter die Obhut der Vernunft genommen wird. Bei dem Kinde ist er zwar noch nicht wach, allein seine Organe sind künstlichem Reize zugänglich und in einer Weise empfindlich, daß durch mißbräuchliche Erregung derselben der ganze körperliche und geistige Organismus abgezehrt werden kann. Vor dieser entsetzlichen Gefahr darf kein Erzieher und besonders keine Erzieherin die Augen verschließen.

Die ganze Krankheit, denn als solche wird es am besten aufgefaßt, heißt O n a n i e (aus 1. Mos. 38, 9), Selbstbefleckung, Selbstschändung, Manustupration, oft auch geheime Sünde, heimliche Jugendsünde, und besteht zunächst in einer Betastung der Geschlechtstheile, woraus ein wollüstiger Reiz entspringt[1]. Statt der Betastung wird oft Reibung, Druck mit anderen Gegenständen, als der Hand, angewandt. Besonders gefährlich ist das Rutschen auf Treppengeländern, das Reiten auf gro-

ßen Stöcken, später auch das Reiten auf Pferden, enge Beinkleider, schon das Uebereinanderschlagen der Beine, welches ja auch die Schicklichkeit verbietet. Ein Mädchen von sechs Jahren rutschte so lange auf einer Bank-Ecke, bis der Reiz entstand. Gegen das Alter der Reife wird bei Knaben ein Samenerguß dadurch erzeugt, der zuletzt zum unwillkürlichen wird. Auch die Phantasie mischt sich in diesen ekelhaften Reiz, und es kann dahin kommen, daß ihre Bilder die Stelle der Betastung einnehmen. Mädchen fallen dieser Krankheit seltener anheim, als Knaben; doch hat man auch bei ihnen sehr auf der Hut zu sein. Der Anfang wird oft sehr frühe, ja sogar bei Säuglingen gemacht, indem entweder gewissenlose Wärterinnen die Kleinen durch Spiel mit den Geschlechtstheilen zu schweigen suchen, oder das Kind durch Zufall selbst auf dieses Spiel geräth. Dauert es bei einem so zarten Körper längere Zeit an, so ist Abzehrung und früher Tod die unvermeidliche Folge. In dieser Periode läßt sich indessen doch wieder am leichtesten dem Uebel begegnen, weil das Kind noch Nichts verheimlicht, und noch ganz in der Gewalt seiner Erzieher steht. Häufiger kommt es vor in den Kinderjahren und gegen die Jünglingsjahre hin, theils durch ausdrückliche Verführung, theils durch zufällig zum Bewußtsein gekommenen Reiz, Was bei lebhafter Einbildungskraft gar nicht selten eintritt. Da mit jedem Akte der Reiz stärker, die Ausübung also immer häufiger wird, so bleiben die Folgen gewöhnlich nicht lange aus. Aeußerlich Bleichheit, Hohläugigkeit, Wechsel der Gesichtsfarbe, oft Geschwürchen im Gesicht, innerlich Verstimmung bis zum Trübsinn, oder Ungleichheit der Stimmung, Zusammenschrecken bei dem geringsten Anlaß, Hang zur Einsamkeit, Wohlgefallen an unzüchtigen Anschauungen und Worten, dann aber eine gewisse Dumpfheit des Geistes, Mangel an Aufmerksamkeit, Vergeßlichkeit, — das sind die gewöhnlichen Zeichen des traurigen Zustandes, worin sich der junge Mensch befindet. Bei höheren Graden erfolgt völlige Erschlaffung der Körper- und Geisteskräfte, oft verzweiflungsvolle Melancholie, selbst Wahnsinn. Die Heilung würde nicht besonders schwierig sein, wenn man schon die ersten Versuche entdecken könnte. Allein theils das natürliche Schamgefühl, theils das Verbot der Verführer, theils auch eine Ahnung des begangenen Unrechts lassen selbst noch sehr junge Kinder, auch sonst recht gutartige, hartnäckig verheimlichen. Dazu trefen die oben beschriebenen Folgen

nicht so plötzlich und auf einmal hervor; manche Natur widersteht ihnen sogar lange. Auch ist keines der Zeichen untrüglich, sie können ebensowohl aus anderen Krankheitsursachen entstehen. Man muß also entweder die Spuren der Selbstbefleckung in der Wäsche sehen, und darauf sollten die Mütter besonders ihr Augenmerk richten, oder den Frevler auf der That ertappen, um ihn geradezu überführen zu können. Am schwersten ist die Entdeckung natürlich bei den Verführten, und desto schwerer, je mehr sie ihre Verirrung schon als Sünde erkennen, zumal wenn eine Art von Verbrüderung der jungen Frevler besteht, wie Dies nicht selten in Schulen der Fall ist. Was ist nun aber zu thun, wenn man die unglückliche Ueberzeugung gewonnen hat, daß ein Kind seinen Körper schände? — Wenn das Uebel weit gediehen ist, ohne Bedenken einen Arzt zu Rathe ziehen, sonst aber diejenigen Maaßregeln, welche als Vorbeugung schon hätten genommen werden müssen, verschärfen; also strenge Diät, nichts Aufregendes, kein Gewürz, kein geistiges Getränk, selbst möglichst wenig Fleisch, alle Nahrungsmittel in geringerer Quantität, damit die Eingeweide nicht gepreßt werden; beruhigende und gelind abführende Mittel. Daneben viel Bewegung, aber nicht zu heftige (auf keinen Fall Reiten), täglich mehrmaliges Waschen und Baden in kaltem Wasser, Zerstreuung, wenigstens Ablenkung von den verführerischen Bildern, und, wo diese im Spiel war, von der verführerischen Gesellschaft; keine Einsamkeit, kein blos unterhaltendes Lesen, so viel als möglich keinen Augenblick Unterbrechung der Beobachtung durch Andere. Besonders muß das Verhalten im Bette und auf dem Abtritte geachtet werden. Langes, unnöthiges Verweilen an heimlichen Orten ist immer verdächtig, wachend im Bette zu liegen geradezu verführerisch. Es muß also gesorgt werden, daß der Kranke hinreichend ermüdet zu Bette gehe, um sogleich einzuschlafen, und des Morgens sofort nach dem Erwachen aufstehe. Dies sind die mitwirkenden Maaßregeln; das Hauptmittel muß aber die Umstimmung des Willens in dem Kinde, die Herrschaft über seinen ausgearteten Trieb sein. Ist das Kind noch jung, so bedarf es dazu keiner Belehrung, sondern nur des scharfen Verbotes, etwas so Häßliches, Unschickliches und Krankheit Erzeugendes zu thun. Jede Zuwiderhandlung wird ohne Nachsicht körperlich gestraft. Hier ist die Ruthe ganz an ihrem Platz. Die Furcht vor Strafe muß die Begierde überwinden, dem schwachen Willen zu Hülfe kom-

men. Viel Reden über die Sache taugt nicht, macht gleichgültig, läßt die Gefahr als übertrieben erscheinen. Ist dagegen der Kranke schon in dem Alter der Vernünftigkeit, und traut man ihm einige Willensstärke zu, so belehre man ihn über die Schädlichkeit und Schändlichkeit seines Treibens mit kurzen, eindringlichen Worten, übertreibe Nichts, aber verhülle auch Nichts. Es kommt Viel darauf an, daß der erste Eindruck nach der Entdeckung ein recht tiefer sei. Man zeige die Mittel der Rettung, erwecke Vertrauen, damit kein Rückfall verhehlt werde, drohe aber auch empfindliche Strafe, wenn leichtsinniges und hinterhaltiges Benehmen das Unheil vergrößere. Ohne Rückfälle wird es selten abgehen, allein richtig behandelt werden diese zur verdoppelten Wachsamkeit führen und die Kur nachhaltiger machen[2]. Religiöse Gründe, Erinnerung an Gottes Allwissenheit, an die Sünde, seine Gaben so zu mißbrauchen, werden ihre Wirkung nicht verfehlen, wenn der junge Mensch überhaupt auf solche Gründe vorbereitet war, und wenn sie nicht in langweilige Reden ausarten. Allein sie sind nur mitwirkend; Wachsamkeit und Diät darf darum nicht vernachlässigt werden.

Es ist auch vielfach vorgeschlagen worden, die Kinder vorsorglich über die Gefahr der Selbstbefleckung zu belehren und dadurch die Quellen des Uebels zu verstopfen. Allein der Rath ist nicht allgemein und nur mit großer Behutsamkeit anzuwenden. Bei kleinen Kindern, welche noch gar keine Vorstellung von dem Vorgange haben, weckt man die Neugierde, ohne doch den Willen stärken zu können, wenn einmal Gefahr droht. Herangewachsenere können und sollten eigentlich alle belehrt werden, aber von geeigneten Personen und auf geeignete Weise. Die rechten Personen sind aber in der Regel die Eltern, nur ausnahmsweise der Arzt oder der Lehrer; und die rechte Art ist vor Allem: Mittheilung unter vier Augen. Anreden an eine Masse junger Leute von sehr verschiedenen Gesinnungen führen gemeiniglich zu Scherzen, welche den Eindruck wieder vernichten. Ausnahmen mögen stattfinden, wo ein Lehrer oder Prediger der Achtung bei seinen Zöglingen recht gewiß, und der Sprache recht mächtig ist. Am ersten gelingt es, den rechten Standpunkt zu gewinnen, wenn man zur Achtsamkeit nicht sowohl auf sich selbst, als auf Andere ermahnt, wenn man den Wunsch rege macht, Jüngere oder Unkundige vor einem großen Unglück zu bewahren. Die Betroffenen werden dann in der Regel zur Umkehr bewegt, die Reinen

von bloßer Neugier abgelenkt. Zu empfehlen ist auch die Vorbereitung zu einer allgemeinen Anrede durch geeignete Bücher. Nur fehlt eben noch den vorhandenen Schriften der rechte ermahnende, Uebertreibungen vermeidende Ton[3].

Uebrigens ist die Onanie nicht die einzige Gefahr, welche der Geschlechtstrieb der körperlichen und geistigen Entwicklung der Jugend bereitet. Die frühzeitige Unkeuschheit ist häufiger als man denkt, in den höchsten, wie in den niedrigsten Ständen. Ausschweifungen der Phantasie schwächen den Körper oft ebenso sehr als fleischliche Ausschweifungen. Nur gehören die Verhütungsmittel mehr der geistigen als der körperlichen Sphäre an. Bewahrung vor Gelegenheit, vor dem ersten Schritte, Schwächung der Sinnlichkeit durch Abhärtung, Pflege des Schamgefühls ist allgemeine Regel.

[1] Die Ansicht früherer Aerzte und Pädagogen, diese Verirrung als ein gräuliches, kaum zu vergebendes Laster zu bezeichnen, hat in allen Beziehungen geschadet. Die Eltern wollten nicht glauben, daß ihre Kinder einer so entsetzlichen Sünde verfallen könnten, und wiesen jede Andeutung mit Unwillen zurück. Die Mütter insbesondere kannten kaum den Namen; denn Niemand wagte davon zu sprechen. Die jungen Leute aber, welche über ihren Zustand unter dieser Form Aufschluß erhielten, geriethen entweder in Verzweiflung, wovon sogar Selbstmord Folge war, oder sie knirschten gegen die Pedanten, welche Alles übertrieben, und glaubten ihnen gar nicht mehr.

[2] Es ist überhaupt so mit allen Rückfällen in einen zum Theil abgewöhnten Fehler. Der schon wieder kräftiger gewordene Wille empört sich gegen die Schwäche, welche er schon überwunden glaubte und sieht die Sünde mit desto größerem Abscheu an. Ist aber der Wille noch zu schwach, dann freilich folgt dem ersten Rückfall der zweite und dritte und bald völlige Kraft- und Muthlosigkeit.

[3] Es fehlt nicht an Schriften über diesen wichtigen Gegenstand, fast alle aber gerathen in Deklamationen und betrachten blos die extremsten Fälle. Am meisten im Gebrauche sind:
Salzmann, Ueber die heimlichen Sünden der Jugend, Leipzig 1799 — Dess, Versuch einer Beantwortung der pädagogischen Frage: wie man Kinder vor dem Leib und Seele verwüstenden Laster der Unzucht überhaupt und der Selbstschwächung insonderheit verwahren, oder insofern sie schon davon angesteckt waren, davon heilen könne. 1787 und 3. Aufl. 1809. — Zürn, A. B., Hephatha! 2. Aufl. Berlin, 1843; vornehmlich für Volksschullehrer. Rosenbaum, Die Onanie. Leipzig, 1845 (1 fl. 48 kr.) ganz von dem ärztlichen Standpunkte aus, für junge Leute nicht lesbar.

§. 12. Körperliche Uebungen.

Unter körperlichen Uebungen könnte man alle Vornehmungen verstehen, wodurch irgend eine körperliche Kraft in Thätigkeit gesetzt wird. In so ausgedehntem Sinne wird jedoch das Wort nicht leicht genommen. Vielmehr versteht man gemeiniglich darunter nur die absichtliche und geregelte Thätigkeit der Bewegungs-Organe, um unmittelbar diese selbst und mittelbar den ganzen Körper zu kräftigen, die Gymnastik, die gymnastischen oder Turnübungen. Sie waren durch politische Vorgänge eine Zeit lang in den Hintergrund gedrängt, werden aber jetzt ziemlich allgemein als ein nothwendiger Zweig der Erziehung und selbst des Unterrichts wieder aufgenommen [1].

Soll der Zweck der Erziehung dadurch gefördert und die Harmonie der Kräfte erhalten werden, so wird das Maaß dieser Uebungen gerade hinreichen müssen, um den Körper vor Beeinträchtigung durch ein Uebergewicht der geistigen Thätigkeiten zu schützen. Eine Erweiterung über dieses Maaß hinaus wird nicht blos die Zeit der geistigen Uebungen, sondern auch die Neigung zu denselben beschränken. Die Gewohnheit, sich viel Bewegung zu machen, artet gar leicht in eine Abneigung vor aller ruhigen Arbeit aus. Deßhalb erlebt man oft an den ausgezeichnetsten Turnern sonst nicht viele Freude. Ebenso sind die Uebungen zu verwerfen, welche neue Gefahren an der Stelle der zu vermeidenden hervorrufen, dem künftigen Siechthum zwar entgegenarbeiten, allein eine gegenwärtige Verletzung nicht unwahrscheinlich machen. Folglich sind seiltänzerische Künste nicht zu den pädagogisch zulässigen Uebungen zu rechnen.

Kann es sein, so sollte jedes Kind täglich eine Stunde auf geregelte körperliche Uebungen verwenden, die daran gränzenden Spiele nicht gerechnet. Und zwar kann dieser Unterricht, wenn der Lehrer ihn mit Spiel zu verbinden versteht, frühzeitig beginnen (in Kleinkinderschulen schon im vierten Jahre). Natürlich wird von Barren, Reck und Kletterbalken dann die Rede nicht sein, sowie überhaupt die Freiübungen, d. h. solche, wozu es keiner Werkzeuge bedarf, die erste Stelle einnehmen.

Den Platz betreffend, so ist vorerst ein geebneter, von Steinen befreiter, wo möglich mit Sand bedeckter Raum erforderlich, welcher hin-

reicht, um auch Lauf- und Werfübungen vorzunehmen, welcher also wenigstens nach allen Seiten auf Wurfweite ausgedehnt ist. Außerdem muß ein Lokal für ungünstiges Wetter vorhanden sein, eine Halle, worin die kleineren Uebungen stattfinden können; denn gerade bei übler Witterung ist eine konzentrirte Bewegung für den Körper dringenderes Bedürfniß, weil die gewöhnliche fehlt. Diese Halle kann einigen Apparats nicht entbehren, weil die Freiübungen zu viel Raum erfordern. Die gewöhnliche Kleidung der Jugend höheren Standes eignet sich nicht für den Turnplatz, deßhalb muß eine bequemere, dem Zerreißen und Beschmutzen weniger ausgesetzte gewählt werden.

Uebrigens ist das Turnen etwas Gesellschaftliches; von einem Einzigen vorgenommen, verliert es unausbleiblich den Reiz. Es darf aber niemals in völliges Spiel ausarten, weil sonst Uneinigkeit und Laune die ganze Aufgabe stören würde. Die Uebungen müssen stufenweise vorgenommen werden, wodurch die Gefahr zu großer Erschöpfung oder auch des Fallens u. s. w. abgewendet und es eigentlich erst in den Kreis der pädagogischen Aufgaben gezogen wird. Es muß aber auch Gehorsam, Ordnung und in gewissem Grade Stille auf dem Turnplatz herrschen, wozu schon das Taktmäßige beiträgt. Necken, Auslachen und Was sonst so leicht die Spiele stört, darf hier nicht vorkommen. Es versteht sich von selbst, daß auch die Mädchen dieser nützlichen Uebungen nicht verlustig gehen dürfen, obgleich aus Rücksicht auf körperliche Bestimmung, auf Anstand und Tracht der ganze Kursus etwas modificirt werden muß. Für die Mädchen eine besondere Turnkleidung anzunehmen, welche ihnen alle Stellungen erlaubt, dürfte kaum nöthig sein; die Mannigfaltigkeit der Uebungen bleibt doch noch groß geuug für sie. Aus all Diesem entwickelt sich etwa folgender Stufengang.

A. Kursus für kleine Kinder, Knaben und Mädchen, im Freien wie in Zimmern ausführbar, alle geeigneten Uebungen zweiseitig.

1. Sitzübungen auf einer Bank. Aufstehen und sich Setzen nach dem Takte, nach schnell folgender Reihe; Knieen auf der Bank, Rückkehr zum Sitz. Aufstehen von dem gleichen Boden mit und ohne Hülfe der Hände.

2. Stehübungen. Sich richten, gerade halten, Kopf rechts und links; Zehenstand; Fersenstand; Füße auswärts u. s. w.; Kehren, halb, ganz, rechtsuu u. s. w. Auf einem Beine rechts, links, vorwärts, rück-

wärts, seitwärts gestreckt und bewegt. Sitzhocken mit Zehenstand u. s. w. Bruststschlag mit dem Knie, Fersenschlag nach hinten.

3. Armübungen, größtentheils mit 1. und 2. zu verbinden. Arme anschließend, Arm wagerecht vorgestreckt, seitwärts, Bogen von vorn nach hinten, beide Arme vor, Händeklatschen vorn, hinten, je zwei Kinder gegen einander. Ausstrecken über sich. Kreuzen der Arme vorn, hinten. In die Seite stemmen; ausschnellen. Fußspitze ergreifen, mit den Fingerspitzen die Erde berühren vorwärts, seitwärts. Wurfbewegungen und heben in mancherlei Abstufungen.

4. Handübungen. Faust machen, flache Hand, Finger ausstrecken, z. B. Daumen der linken, Goldfinger der rechten Hand. Finger über einander. Auf dem Tische: Finger auflegen, stellen, einzele Finger heben, trommeln. Festhalten, z. B. ein Seil, einen Stock mit der Faust, mit zwei Fingern [2].

5. Gehübungen. Schreiten in Linien neben, hinter einander, in Kolonnen, Sektionen, figurirte Gänge, nach dem Takte, mit lautem Taktschlag. Gehen auf den Zehen, auf den Fersen, mit steifen Knieen. Gehen rückwärts, seitwärts. Verbindung mit allerlei Armübungen.

6. Hüpfübungen: auf dem Platze und fortschreitend, zweibeinig, einbeinig, wechselbeinig, auf den Zehen, im Hocksitz, vorwärts, rückwärts, drehend, figurirt, mit Armübungen verbunden. Balanciren auf der Stelle.

7. Laufübungen: in Reihen aller Art, nach Kommando mit plötzlichem Halt, Umkehr, rückwärts. Trab, Galopp, mit einem Beine immer vor. Wettlaufen nach Zielen, auf Dauer, sich fangen. Regelmäßig Mund zu, Arme in die Seite gestemmt; ausnahmsweise andere Armstellungen.

8. Hangübungen an einem kleinen Reck, doppelarmig mit Untergriff, Obergriff, Wechselgriff; einarmig, im Ellbogen, in der Achsel. Sich aufziehen, schwingen, schreiten mit den Händen (ein vorzügliches Mittel gegen Schiefheit).

9. Rollübungen: mit kleinen Kugeln, einer Scheibe, einem Reif, entweder mit den Händen oder mit einem Schlägel; Rollen in die Ferne, nach einem Ziel (Kegelspiel).

10. Werfübungen: mit einem Ball, in der Ferne nach einem festen und beweglichen Ziel, mit der linken Hand, rückwärts, auf einem

Beine stehend, zwischen den Beinen durch, laufend, hüpfend, sitzend, liegend (Ballspiele).

11. Springübungen: frei in die Höhe, in die Weite, abwärts von einer Erhöhung, aufwärts, über eine Vertiefung, über ein Seil; mit Anlauf, ohne denselben, einbeinig, seitwärts, rückwärts, mit besonderen Armstellungen. Figurirtes Springen, Kreuzsprung.

B. Kursus für Knaben bis zum Jünglingsalter, größtentheils nur auf einem eingerichteten Turnplatz oder in einer großen Turnhalle ausführbar. Für Mädchen kann eine Auswahl unter den Uebungen stattfinden. Die weitere Ausbildung der Uebungen des vorigen Kursus durch schwerere Verbindungen, Ausdauer und Anstand bei der Ausführung macht den ersten Theil dieses Kursus aus. Weiter:

12. Gleichgewichtsübungen: auf dem Stehpfahl, auf dem Schwungbalken, mit allen Arten des Stehens, Gehens, Hüpfens, auch an einander vorüber; auch Aufspringen auf den Balken mit augenblicklicher Haltung des Gleichgewichts. Sitzen und Liegen auf dem Schwungbalken (Barren), mit verschränkten Beinen. Balanciren einer Stange, eines Stocks, eines Halms auf der Hand, dem Finger, dem Kinn, der Stirne; auf einem Beine stehend, auf dem Schwungbalken, Stange auf Stange, auf jeder Hand eine.

13. Barrenübungen: Aufstützen mit den Händen, mit den Vorderarmen, auf beide Barren (Holme), auf einen, auf- und niederlassen, anmunden, vom Ellbogen auf die Hand und umgekehrt. Schreiten und Hüpfen mit den Armen, Schwingen, Grätschen. Aufschwingen in den Sitz vorwärts, rückwärts, in den Doppelsitz, Wechselsitz. Aufsitzen auf einen Barren rückwärts, Reitsitz, verschränkte Beine. Wechsel der Beine von der rechten nach der linken Seite eines Barrens. Uebersetzen mit doppelter Aufstützung, mit einfacher. Querlage über die Barren, Niederreichen zum Boden, Durchschlüpfen unter dem ersten über den zweiten. Umdrehen (überschlagen) um die eignen Arme vorwärts, rückwärts, niederfallend, gestreckt. Durchziehen eines Beins unter dem aufgehobenen Arm. Gehen auf den Armen im Reitsitz. Aufspringen mit den Füßen auf die Barren und Gleichgewicht halten.

14. Reckübungen. Außer dem Hangen unter 8. kommt nun der Seitenhang an einem Arm und einem Bein, der Kniehang, der Rükkenhang in den Ellbogen. Ferner der Aufschwung seitwärts, der Auf-

schwung vorwärts (auf den Bauch), Herablassen zwischen den Armen durch. Der Freisitz auf dem Reck, das Liegen querüber. Schwingen und Umschwingen in den verschiedenen Hängen. Die Rolle oder Welle. Der Umgriff, d. h. Verwechselung des Untergriffs mit dem Obergriff im Schweben.

15. Künstliches Springen. Springen durch oder im Seil, durch den Reif, an dem Springstock. Mit Aufstützung auf eine Hand; auf die Schultern eines Andern. Radschlagen.

16. Wettkämpfe. Ziehkampf am Seil, einzel, in Gruppen. Stemmen Hand gegen Hand, Hände gegen Hände. Ringen; Hände fest halten; Kniee zusammenpressen. Hinkkampf. Wettlauf. Lanzenwerfen. Heben und Tragen um die Wette.

17. Kletterübungen: Klimmen am Seil mit Händen und Füßen, mit Händen allein; an der Strickleiter, an der Holzleiter, am Kletterbaum, an zwei Kletterstangen [3].

Dazu kommen die außerordentlichen Uebungen: das Exerziren auf militärische Weise, Reisemärsche, schwimmen, Schlittschuhe laufen, auch wohl fechten.

Bei allen Uebungen ist darauf zu sehen, daß sie nicht blos mit Kraft und Gewandtheit, sondern auch mit Schönheit ausgeführt werden. Was sich zweiseitig ausführen läßt, darf nicht einseitig bleiben. Der Turner ist weder rechts noch links. Die gefährlichen Uebungen, wozu die meisten auf dem Reck und manche auf den Barren, sowie das höhere Klettern gehören, dürfen nicht eher vorgenommen werden, bis die Kraft in derselben Richtung durch ungefährliche hinreichend gestärkt ist. Es muß immer ein plötzliches Verlassen der Kräfte mit in Rechnung gebracht werden, auch wohl das Zerbrechen eines Werkzeugs.

Da der nächste Zweck, körperliche Kräftigung, sowie der entferntere, geistige Frische und Ausdauer, nicht erreicht werden kann, wenn nicht Lust und Liebe zu den Uebungen hinzutritt, so muß alle Pedanterei entfernt bleiben, und der Lehrer muß selbst lebhafte Theilnahme entwickeln. Zärtliche Kinder, oder solche, die spät eingetreten sind, dürfen auf keine Weise forcirt werden. Anstrengung über Kräfte kann bleibende Nachtheile erzeugen.

Da wo hinreichende Anstrengung durch nützliche körperliche Arbeiten vorhanden ist, wie bei Kindern der Landleute, können die Turnübun-

gen gerade nicht ganz unterbleiben, aber doch auf die Gewandtheits- und Anstandsübungen beschränkt werden.

Das Tanzen hat sich zu sehr als Vergnügen ausgebildet, als daß man es noch zu den körperlichen Uebungen rechnen könnte. Was bei dem tanzen-Lernen für den Körper gewonnen wird, das geht bei der Anwendung zehnfach wieder verloren. Es ist meistens mehr Rasen, als sich taktmäßig bewegen; der beengende Putz, die Nachtzeit, die hitzigen Getränke, — alles Das würde seine gänzliche Abschaffung anempfehlen, wenn man blos den Gesundheitsregeln folgen wollte. Vielleicht indessen würde sich das Tanzen wieder edler und vernünftiger gestalten, wenn man es als Zweig der Turnkunst bezeichnen, und dem wollüstigen Kreise des Vergnügens mehr entrücken wollte. Für jetzt ist den Eltern anzurathen, den Tanzunterricht als eine der gefährlichsten Gelegenheiten zur Genußsucht und Frühreife anzusehen, und ihre Kinder nur soweit, als die Sitte es absolut fordert, daran Theil nehmen zu lassen, Ort und Zeit aber wohl zu wählen, und sorgfältige Aufsicht zu führen. Kinderbälle und ähnliche Ausgeburten des Luxus lassen sich ganz allein vom Standpunkte des Sinnengenusses aus vertheidigen; jeder ernstlich Nachdenkende, ja jeder naturgemäß Lebende bedarf darüber keines Winkes. Daß das selbst erfundene kindliche Tanzen, das Springen im Takte oder die Tanzspiele eine ganz andere Bedeutung für die körperliche Ausbildung, sowie für die Gewöhnung des Körpers, dem Geiste zu folgen, haben, und in der Kleinkinderschule zu pflegen sind, bedarf keines Erweises. Daß aber die bildenderen Elemente des Tanzunterrichtes die Stellungen und Pas füglich in den Turnunterricht, namentlich für Mädchen gezogen werden könnten, und dann dem letzteren Etwas von seiner Derbheit nehmen könnten, ist bereits manchen Aerzten und Erziehern einleuchtend geworden.

[1] Die Griechen und Römer betrachteten die gymnastischen Uebungen als einen wesentlichen Theil der Erziehung. Im Mittelalter brachte die kriegerische Richtung die Waffenübungen auch bei der Jugend in Gebrauch. Das nach den Befreiungskriegen 1813 und 1814 hervorgerufene Turnen hatte nur wenig Pädagogisches, die Hauptseite war eine politische; deßhalb ging es unter. Turnen heißt eigentlich drehen (tourner, Turnier), und bezieht sich also zunächst auf die Uebung in der Gewandtheit.

[2] Die Handübungen sind größtentheils nur für kleine Kinder und vornehmlich im Zimmer auszuführen.

[3] Dem welcher sich weiter belehren will, sind folgende Schriften zu empfehlen: Gutsmuths Gymnastik für die Jugend. Schnepfenthal, 1794. 3. Aufl. von Klump 1846. Desselben Turnbuch. Frankfurt, 1817. — Jahn und Eiselen deutsche Turnkunst. Berlin, 1816. — Spieß A., Das Turnen in den Freiübungen für beide Geschlechter. Basel, 1841. Zweiter Theil 1842. — Schuster, J. B., Anleitung zu den zweckmäßigsten gymnastischen Uebungen. 1. Kursus. Görlitz, 1842. — Krahmer H. Turnbüchlein, 7 Bändchen. Magdeburg, 1842. — Euler, K., Die deutsche Turnkunst mit Abbildungen, Danzig, 1840. — Werner, J. A. L., Gymnastik für Volksschulen (für beide Geschlechter). Dresden, 1840. (In Beziehung auf Erhaltung der Gesundheit und Erlernung des Anstandes das Zweckmäßigste.) — Vögeli, die Leibesübungen. Zürich, 1843. Cloß, Pädagogische Turnlehre. Zeitz, 1845 (1 fl. 12 kr.) (vorzüglich empfehlenswerth.) Schwaab Handb. der geeignetsten gymnast. Uebungen, Kassel, 1843.

§. 13. Sinnenübungen.

Unter den körperlichen Organen sind die Sinne bei weitem die edelsten, als die aus der Außenwelt in die innere führenden Kanäle. Sie vor Verletzung und Krankheit zu bewahren, ihre Thätigkeit so zu lenken, daß sie immer kräftiger und feiner und zum Dienste der Vernunft immer geneigter werden, Das ist eine wichtige Aufgabe des Erziehers. Durch den bloßen unabsichtlichen Gebrauch entwickelt sich zwar die Vollkommenheit der Sinne oft sehr glücklich, allein nicht minder oft werden sie blos einseitig entwickelt, oft wird die rechte Zeit zur höheren Verfeinerung versäumt, oft für die Gegenwart zwar gestärkt, aber für die Zukunft gefährdet, noch öfter aber werden sie als Organe unsittlicher Begierden ausgebildet. Alles Dies kann durch eine vernünftige Erziehung vermieden werden.

Alle Sinne werden gleichmäßig gefördert durch eine angemessene Diät, durch den Aufenthalt in freier Luft, in mäßiger Wärme, endlich durch Reinlichkeit. Heftige und sehr anhaltende Reize stumpfen alle Sinne ab, mäßige und periodisch wiederkehrende stärken dieselben. Indessen ist ein wesentlicher Unterschied zwischen den höheren Sinnen (Gesicht und Gehör) und den niederen (Gefühl, Geruch, Geschmack). Die ersteren können gänzlich verloren gehen, auch von der Geburt an fehlen, die letzteren fehlen niemals von Natur, und gehen nur durch allgemeine Abstumpfung der Nerven verloren, den Geruch in einigen

Fällen ausgenommen. Die letzteren sind auch keiner so positiven Steigerung fähig, und es ist sogar in den meisten Fällen eher eine Abhärtung als eine Verfeinerung wünschenswerth. Den höheren Sinnen muß man also möglichst viel Gelegenheit zur Thätigkeit geben, den niederen umgekehrt die Gelegenheit oft entziehen.

Das Gesicht schon des Säuglings bewahre man vor zu grellem Lichte, aber auch später schütze man die Augen möglichst vor dem Blendlicht spiegelnder oder weißer Gegenstände, lasse insbesondere nicht im Sonnenschein Augen-anstrengende Arbeiten vornehmen. Fast noch schädlicher ist schnell wechselndes Licht, und deßhalb z. B. das Lesen im Gehen und Fahren weit angreifender als im Sitzen. Das Blicken in den Sonnenschein beim Erwachen ist ebenfalls nachtheilig, und nicht minder der Gebrauch der Nachtlichter, wenn nicht besondere Vorrichtungen ihr Licht dämpfen. Unter den Beschäftigungen der Augen ist keine angreifender, als Lesen, Zeichnen und Nähen. Diese müssen deßhalb nur mäßig getrieben und durch begünstigende Einrichtungen erleichtert werden. Im Dämmerlichte, bei flackernder Lichtflamme sollte man Kinder weder lesen, noch zeichnen, noch nähen lassen, und zwar desto weniger, je jünger sie sind, weil das Auge des kleinen Kindes noch weicher und empfindlicher ist, als das des ältern. Daneben macht es natürlich einen großen Unterschied, wie klein oder groß die Schrift, wie fein oder grob die Naht ist. Ohne Noth sollte man niemals Bücher mit kleiner Schrift gebrauchen, oder sehr feine Näharbeiten von Kindern fertigen lassen. Die Gesundheit des Seh-Organs ist so wichtig und doch so leicht zerstörbar, daß die Erzieher gar nicht genug acht darauf haben können. Geschieht die übermäßige Anstrengung des Gesichts in frühen Jahren, so ist gemeiniglich Kurzsichtigkeit die Folge davon, in späteren häufiger Schwachsichtigkeit. Der ersteren kann zwar durch geeignete Brillen theilweise abgeholfen werden, allein eine falsche Wahl kann das Uebel auch sehr vermehren, und vollen Ersatz für gesunde Augen gewährt keine Brille und kein Perspektiv. Man meide also jeden Anlaß zur Augenschwächung, Was in den höhern Ständen auch ohne Widerspruch geschehen kann, wenn man die Anstrengungen nicht allzu sehr auf eine Lebensperiode häuft; bei den Armen gebietet freilich die Noth oft stärker, als die Vorsicht.

Uebung des Auges wird schon gewonnen durch Verschaffung der

Gelegenheit, Mannigfaltiges, Nahes und Fernes, Großes und Kleines, von den verschiedensten Farben und Beleuchtungen zu sehen. Dadurch entwickelt sich von selbst das Vermögen, die anschaulichen Verhältnisse im Raum zu erfassen. Freilich muß eine bestimmtere Aufgabe gestellt werden, als blos anzuschauen; das Kind muß betrachten und beobachten lernen. Dies geschieht aber dadurch, daß der Erzieher bei jeder einzelen Anschauung hinlänglich verweilt, und dieselbe zerlegt und bespricht. Der Anschauungs-Unterricht in Schulen kann diese unmittelbaren Besprechungen zum Theil ersetzen, mindestens sehr unterstützen; vortheilhafter bleibt es jedoch, wenn schon Mutter und Wärterin und später alle erwachsenen Personen sich über die jedesmaligen Anschauungen mit dem Kinde unterhalten; denn die Sprache verleiht den Anschauungen erst Halt und Dauer, sowie sie selbst sich auf dem Grunde der Anschauungen erst bildet. Eine bis an die Wiege zurückreichende Anschauungs-Lehre, auf Kenntniß der menschlichen Seele wie der äußeren Verhältnisse gegründet, wäre deßhalb auch für die Ausbildung der Sinne ein sehr wünschenswerthes Werk. Nicht Bilderbücher, sondern die wirkliche Welt würde der Gegenstand dieser ersten Anschauungen sein; die Bilder könnten das Gesehene wieder zurückrufen, aber nicht die Anschauungen ersetzen [1]. Das Kind würde Farbe, Gestalt, Theile anschauen, benennen hören und nachbenennen, natürlich aber nach den Kräften seines Alters anfangs nicht ins Einzele gehend, auch noch nicht zusammenfassend, sondern an der augenfälligen Individualität haftend. Dabei wäre durchaus nicht auf ein rasches Fortschreiten, sondern mehr auf spielende Wiederholung zu sehen, damit sich die Anschauungen befestigen und von allenfallsigen Unrichtigkeiten reinigen könnten. Auch die anderen Sinne müßten gleichzeitig in Anspruch genommen werden. Wo die Gestalt eines Körpers mit dem Auge aufgefaßt ist, müßte wo möglich auch durch das Gefühl die Qualität des Stoffs zum Bewußtsein gebracht und eine Gehör-Vorstellung daran geknüpft, mitunter auch wohl der Geruch und Geschmack befragt werden. Für die Fernsichtigkeit wäre noch besonders zu sorgen durch Proben im Erkennen von bekannten, aber in der Ferne befindlichen Gegenständen. Die Einbildungskraft macht nämlich die Vermittlerin des Auges, und erzeugt nicht selten Irrthümer, vor welchen häufige Uebung bewahrt. Für die meisten dieser Uebungen ist natürlich Aufenthalt im Freien erforderlich; bei

Kindern, wo dieser nicht möglich ist, muß auf künstliche Weise nachgeholfen werden.

In der späteren Jugendzeit wird die Ausbildung des Gesichts hauptsächlich mit dem naturkundlichen Unterrichte in Verbindung gebracht werden können. Botanische und mineralogische Exkursionen schließen treffliche Gesichts-Uebungen in sich ein; zu zoologischen, wobei man die Lebensart der Thiere beobachtete, und welche vielleicht noch schärfender für das Gesicht wären, als jene, sollte noch häufiger angeregt werden, als es der Käfer- und Schmetterlingsammlungen wegen zu geschehen pflegt. Der Unterricht im Zeichnen, wenn er anders auf die rechte Weise und mit Maaß getrieben wird, kann ebenfalls zur Ausbildung des Gesichtsinnes beitragen, und demselben namentlich eine ästhetische Richtung, d. h. eine Leichtigkeit, das Schöne von dem Häßlichen zu unterscheiden, geben. Besondere Beachtung verdient auch noch die Fertigkeit im schnell-Sehen. Die Seele bedarf nämlich Zeit zum Auffassen der Bilder, die das Auge bietet, und es hängt nun von der Aufmerksamkeit und von der Geübtheit des Organs ab, mit welcher Geschwindigkeit die einzelen Anschauungen auf einander folgen dürfen, um zum Bewußtsein zu kommen und darin zu bleiben. So sehr man also der Flüchtigkeit der Wahrnehmung bei Kindern entgegenzuarbeiten, und so vollständige Zeit man ihnen anfangs zur Auffassung eines jeden Bildes zu gewähren hat, so muß doch allmählich zu rascherer Folge übergegangen werden. Dahin müssen besondere Uebungen abzielen. Der Knabe muß nicht blos stillstehend erkennen, sondern auch gehend, hüpfend, laufend, fahrend; er muß vorübereilende Gegenstände erkennen, zählen, beschreiben. Endlich muß auch sein Augenmaaß geübt, werden, d. h. das Vermögen, aus dem Gesichtswinkel auf die Entfernung oder Größe eines Gegenstandes zu schließen. Eigentlich muß zwar von den beiden Letzteren noch eines gegeben sein, um mathematisch genau auf das andere zu schließen, allein das Augenmaaß begnügt sich mit einem im Gedächtniß bewahrten Maaßstabe oder mit Analogien und Vermuthungen, welche augenblicklich vorhanden, darum aber auch unsicher sind. Wegen dieser Unmittelbarkeit wird die eigentlich geistige Operation zu einer an das Körperliche angränzenden. Zur Ausbildung dieses Vermögens muß zuerst gegeben werden: häufige und stufenweise Gelegenheit, zweitens Normal-Anschauungen, welche

als Maaßstäbe für die künftigen dienen, drittens Prüfung der Annahmen des Augenmaaßes durch wirkliches Messen, endlich Auseinandersetzung des etwaigen Irrthums. Vieles der Art läßt sich mit der geometrischen Formenlehre verbinden, es muß aber frühe begonnen und häufiger geübt werden, als es in der Schule geschehen kann. Erste Stufe der Uebungen werden Vergleichungen zweier Größen sein, ob größer oder kleiner; dann erst folgt die Frage nach dem Wievielfachen, und dazu hat man die Glieder des Kindes: Hand, Fuß, Spanne, als natürliche Maaße anzusehen. Später werden die künstlichen Maaße angewandt und die natürlichen darauf reduzirt. Auch die Geschwindigkeit kann in die Uebungen hineingezogen werden: wievielmal eine Thätigkeit in einem Zeitabschnitt wiederholt werden kann, obgleich Dies mehr Sache des Taktes ist; ob sich zwei bewegte Körper begegnen werden oder nicht. Das Augenmaaß für das Schöne, Ebenmäßige darf am wenigsten unberücksichtigt bleiben. Uebrigens lassen sich diese Uebungen fast sämmtlich in Spiele einkleiden; Vieles ist auch in dem Turnen enthalten [2].

Die Sicherung des Gehörs vor Verletzung und Abstumpfung ist leichter als die des Gesichts. Hält man das Kind fern von heftigen Gehör-Erschütterungen, zumal vor sich oft wiederholenden, bewahrt man es vor Erkältungen des Kopfs, hält man daneben die Ohrmuschel gehörig rein, so ist das Erforderliche geschehen. Ueber bedeutende Störungen dieses Sinnes frage man einen Arzt um Rath. Für die Schärfe des Gehörs lassen sich außer den natürlichen Uebungen, wozu häufige Gelegenheit gegeben werden muß, auch künstliche veranstalten, welche in der Form von Spielen den Kindern am zugänglichsten werden. Menschen- und Thierstimmen müssen in Nähe und Ferne, selbst aus einem Getümmel heraus, unterschieden werden. Könnte es ohne Veranlassung zum Spott geschehen, so sollte man sie auch nachahmen lassen, weil es die Auffassung noch schärfen würde. Klänge verschiedener Art, von verschiedenen Orten sollten bei verbundenen Augen vernommen, und ihre Richtung und Entfernung bestimmt werden [3]. Dann folgt die Ausbildung durch Musik. Frühzeitig, wenigstens früher als der eigentliche musikalische Unterricht, sollte die Tonanschauung der Kinder beginnen. Welcher von zwei gehörten Tönen höher oder tiefer, welcher von längerer oder kürzerer Zeitdauer sei, kann schon von kleinen Kin-

dern unterschieden werden. Ehe das Kind eine Melodie singen kann, muß es eine Melodie erkennen. Das Wichtigste aber sind die Taktübungen, welche freilich ebensowohl das Gefühl als das Gehör angehen. Schon die Wiegenliedchen und vielleicht das Wiegen selbst gibt eine Vorbereitung auf den Takt. Bald fangen die Kinder an, taktmäßig zu sprechen, später zu gehen; das Erste wird Gesang, das Zweite Tanz. Bei den Spielen muß fast alle Ordnung auf dem Takte beruhen. In der Schule, auf dem Turnplatz, überall müssen die Kinder vom Takte geleitet werden. Aber der einförmige Takt muß allmählich einem wechselnden, zusammengesetzten weichen, die geistige Ordnung muß an die Stelle der sinnlichen treten. Melodie und Harmonie vereinigen sich mit dem Takte, ein freierer Rhythmus beherrscht Sprache und Bewegung. Alle Uebungen werden diesem Entwicklungsgange gemäß gebildet werden. Anfangs geben Erwachsene den Takt an, das Kind folgt ihm nur; dann helfen jene nur noch ein, zuletzt hält ihn das Kind selbständig. Indessen beruht der Takt wesentlich auf Geselligkeit, und fast alle nicht streng musikalischen Uebungen können nur von einem Kinderkreise mit Erfolg vorgenommen werden. Wie förderlich der Takt dann der Auffassung ist, davon kann man sich in Schulen überzeugen, wo das Sprechen im Chor eingeführt ist. Damit das Gehör für das Schöne gewonnen wir, sind nicht blos musikalische, sondern auch deklamatorische Uebungen nöthig. Auch hier ist eine allmähliche Gewöhnung zum Schönen erforderlich; das ungebildete Organ läßt sich leicht von Uebertreibungen bestechen. Es ist äußerst wichtig, die Mittelstufen für die Bildung des Geschmacks nicht zu überspringen, weil sonst Affektation entsteht. Der Erzieher muß, wie überall, an das Gegebene anknüpfen, also nicht deklamiren, wo noch die einfache Betonung schwankt.

Das Gefühl. Als Tastsinn muß das Gefühl frühzeitig gebildet werden und die Gesichtsanschauungen ergänzen (vergl. §. 5). Die weitere Verfeinerung kann sich nach dem Bedürfniß richten; weit aussehende Vorkehrungen für etwaiges Erblinden sind nicht nöthig. Aufgaben, durch Tasten Etwas zu erkennen, können in das Spiel verwiesen werden. Desto ernstlicher hat der Erzieher der Verweichlichung des Gefühls vorzubeugen. Das Kind muß Hitze und Kälte und jeden Witterungswechsel ohne Leiden ertragen lernen. Es muß auf hartem Lager schlafen, in schweren Schuhen gehen, Lasten tragen, schwere

Werkzeuge führen, gebückt stehen, Rauhes anfassen, kurz, allerlei Unbequemlichkeiten erdulden können. Große Empfindlichkeit ist eine Plage für den Menschen jedes Standes, ohne irgend einen Nutzen zu schaffen. Sie ist aber nur zur einen Hälfte körperlich, zur andern geistig. Die Phantasie, zum Theil auch der Egoismus, vergrößern die unangenehmen Empfindungen über alle Wahrheit hinaus, sowie umgekehrt Tapferkeit, aber auch Eitelkeit und Eigensinn den heftigsten Schmerz verbeißen kann. Durch stufenweise Uebung wird das Gefühl abgehärtet, und die Selbstbeherrschung zugleich gekräftigt. Haben wir auch nicht gerade so weit in diesen Uebungen zu gehen, wie die Spartaner, so ist doch eine Aenderung in unseren Sitten in dieser Richtung wünschenswerth und durch die Erziehung vorzubereiten. Man gewinne die Kinder dafür im Spiel und auf dem Turnplatz. Man mache es zum Ehrenpunkte, Etwas ertragen zu können, und zeige die Weichlichkeit von der verächtlichen Seite. Schon frühzeitig bedaure man die Kinder nicht allzu sehr wegen eines kleinen Schmerzes; man lehre sie darüber lachen. Unnöthiges Klagen und Schreien weise man ernstlich zurück, nöthigenfalls mit körperlicher Züchtigung. Wer ohne Ursache weint, dem gebe man Ursache zu weinen. Selbst heftigen Schmerz reduzire man dadurch auf sein Minimum, daß man davon ablenkt, der Phantasie gar keinen Spielraum dabei läßt. Je abgehärteter sein Gefühl und je mehr es der Vernunft unterworfen ist, desto weniger wird das Kind vor Gefahren erschrecken, desto leichter die wirklichen bekämpfen. Daß die Abhärtung aber nicht in Abstumpfung ausarten, und mit der körperlichen Unempfindlichkeit nicht eine geistige sich verbinden darf, braucht kaum bemerkt zu werden.

Der Geruch. Für den praktischen Gebrauch scheint dieser Sinn wenig Bedeutung zu haben und darum seine Ausbildung vernachlässigt werden zu dürfen. Allein als Organ für eine sonst unbekannte Klasse von Eindrücken bereichert er allerdings das Vorstellungsvermögen, und es lassen sich auch Annehmlichkeiten und Vortheile nachweisen, welche der ausgebildete Geruch verschafft. Man lehre nur die Kinder die schädlichen Gase durch den Geruch von der Lebensluft unterscheiden, und gewöhne sie, die übelriechenden Ausdünstungen zu meiden, so wird Reinlichkeit und Gesundheit gewinnen. Man lasse die milden Düfte den betäubenden vorziehen, man lasse die Giftpflanze schon

durch den Geruch herausfinden. Andererseits verwöhne man diesen Sinn nicht durch allzu viele und künstliche Wohlgerüche, auch nicht durch übertriebenen Abscheu vor üblen Düften, welche ja doch nicht ganz zu vermeiden sind. Auch vergesse man nicht, die Kinder zu belehren, daß Blumen in eingeschlossnen Räumen betäubend wirken, selbst scheinbar gar nicht duftende.

Der Geschmack. Obgleich sich nicht läugnen läßt, daß aus der Verfeinerung dieses Sinnes ebenfalls manches Gute hervorgehen kann, so ist doch die Gefahr, durch besondere Aufmerksamkeit auf denselben eine nachtheilige Verwöhnung zu erzeugen, zu groß, als daß der Erzieher nicht lieber die Steigerung desselben der natürlichen Entwicklung überlassen, und vielmehr an eine Zügelung der durch den Geschmack aufgeregten Begierden denken sollte. Mit der Feinheit der Unterscheidung wächs't fast nothwendig die Gaumenlust, und mit ihr eine Unzahl anderer Untugenden in dem Kinde. Sowie das Gefühl, muß also der Geschmack methodisch abgehärtet werden, wenn das Kind dem Dienste der Sinnlichkeit entrissen werden und zur moralischen Freiheit gelangen soll. Nehme man also die Tapferkeit, das Ehrgefühl der Kinder in Anspruch, um die Verführung des Gaumens zu überwinden. Lege man möglichst geringen Werth auf Reize des Geschmacks, erkläre man es geradezu für unanständig, von solchen Dingen viel zu reden; entferne man die Gelegenheit, den Gaumen zu kitzeln. Wer seine einfache Kost durch Gewohnheit lieb gewonnen hat, widersteht leichter der Verführung, als Derjenige, dessen Phantasie in Genüssen des Gaumens schwelgt. Das Verkehrteste ist mit Leckereien belohnen, sie voraus verheißen, um das Kind zu gewissen Leistungen, vielleicht gar zum Gehorsam zu bewegen. Haben Erwachsene selber die Schwachheit, auf eine gute Küche zu hohen Werth zu legen, so sollten sie dieselbe, so gut wie andere Fehler, vor den Kindern zu verbergen suchen, nicht aber, wie wohl geschieht, ihre reichere Tafel als einen Vorzug preisen, oder sich rühmen, daß sie diese oder jene Delikatesse schon gegessen hätten. Noch gewöhnlicher und doch ebenso verwerflich ist die falsche Scham vieler Leute wegen geringer Kost. Die Kinder müssen ja bei solchen Beispielen den sinnlichen Genüssen den Vorzug vor den geistigen geben.

[1] Es fehlt nicht an Bilderbüchern der verschiedensten Art. Meistens

jedoch haben sie Nebenzwecke: entweder Sprachen zu lehren, wie der **Orbis pictus** von Amos Comenius und dessen Nachfolgern, z. B. Gailer; oder sie sind mit dem lesen-lernen in Verbindung gebracht, Bilderfibeln, wo lächerlicher Weise das Alphabet den Leitfaden für die Anschauungen abgibt; oder die Naturgeschichte ist Hauptgegenstand, aber nur zu oft mit auswärtigen Produkten, wodurch das Kind von der Betrachtung der wirklichen Natur gerade abgelenkt wird.

2 Merkwürdig ist das instinktartige Augenmaaß der Thiere, welches ohne alle vorausgehende Erfahrung sich entwickelt, und darum kein Produkt einer Berechnung sein kann.

3 Das in Kleinkinderschulen eingeführte Horchspiel kann vielfältig erweitert werden. Die tobenden Blindekuhspiele erhalten durch solche Aufgaben eine nützliche Richtung.

§. 14. Ausbildung des Gefühlsvermögens.

Da die Gefühle weit unmittelbarer und von dem Willen unabhängiger in dem Menschen entstehen, als die Vorstellungen, so ist ihre Ausbildung, das heißt die Stärkung oder Schwächung und die Richtung der in dem Kinde vorhandenen Gefühls-Anlagen, eine besonders schwierige Aufgabe für den Erzieher. Diese Schwierigkeit wird vermehrt durch den Umstand, daß auf die Entstehung und Entwicklung der Gefühle die miterziehenden Personen einen viel bedeutenderen Einfluß haben, als auf die der Vorstelluugen, und diese Einwirkungen nicht wohl kontrolirt werden können. Und doch sind in den Gefühlen meistens die Keime der Handlungen zu suchen, und ein Mensch von gesundem und entwickeltem Gefühl gibt mehr Hoffnung zur sittlichen Tüchtigkeit, als einer von den ausgezeichnetsten Anlagen des Vorstellungsvermögen. Deßhalb sollten gewissenhafte Erzieher gerade in diesem Punkte mit höchster Umsicht zu Werke gehen, und frühzeitig anfangen, die guten Gefühle zu pflegen, die fehlerhaften niederzudrücken.

Die Gefühle werden erregt entweder durch körperliche Zustände, durch sinnliche Wahrnehmungen, durch Vorstellungen, oder durch Mittheilungen der Vernunft, und müssen durch dieselben Quellen verstärkt werden. Uebung steigert sie, doch nicht so bedeutend, als die Vorstellungskräfte und die Bestrebungen; oft stumpft häufige Wiederholung dieselben ab. Nur die sanfteren Gefühle sind einer stätigen Thätigkeit fähig, die lebhafteren sinken bald in einen Zustand der Ruhe oder Gleichgül-

tigkeit zurück. Wird ihnen diese Abspannung nicht gegönnt, so entsteht entweder Abstumpfung oder körperliches Leiden daraus; dauert dagegen die Unterbrechung zu lange, so fehlt es dem Gefühl an Nahrung, es wird schwach, und erstirbt zuletzt. Auch durch verwandte Gefühle lassen sich solche, denen man direkt keine Nahrung geben kann, unterhalten, sowie denn auch umgekehrt durch Erregung entgegengesetzter Gefühle sich die schlimmen oft am leichtesten unterdrücken lassen. Da die Gefühle nicht von außen mitgetheilt, sondern nur von außen erregt sind, so sind sie weit freiere Entwicklung des Geistes als die Vorstellungen, weßhalb man ihren Verlauf auch mehr der Natur überlassen und durch Kunst nur etwas hemmen oder beschleunigen soll. Aufgenöthigte Gefühle behalten etwas Unwahres, was sich leicht dem ganzen Charakter mittheilt. Auch eine völlige Unterdrückung der äußerlichen Offenbarungen der Gefühle verderbt leicht die Gefühle selbst und zwar desto wahrscheinlicher, je jünger die Kinder sind. Wohl aber muß die Vernunft ihrer soweit Meister sein, daß sie nicht zum Unrecht und zur Unziemlichkeit verleiten. Diese Gewöhnung der Gefühle, sich den Vorschriften der Vernunft zu fügen, ist hier die wichtigste Aufgabe (§. 11).

Alle Gefühle sind desto l e b h a f t e r, je lebhafter die Wahrnehmungen oder Vorstellungen oder sonstigen Einwirkungen sind, denen sie ihren Ursprung verdanken. Man hat also dafür zu sorgen, daß die Quellen guter Gefühle möglichst lebendig fließen. Damit z. B. in dem Kinde das Gefühl der Dankbarkeit recht rege sei, müssen die Handlungen, welche seinen Dank hervorrufen sollen, recht entschieden dankenswerth sein, keine lieblose Beimischung haben, und oft genug erfolgen, um das Gefühl nicht erkalten zu lassen. Dies wirkt zugleich auf die D a u e r h a f t i g k e i t derselben. Es muß jedoch, um diese zu erzielen, auch Zerstreuung vermieden werden. Wenn man ein gewisses Gefühl in dem Herzen des Kindes Wurzel fassen lassen will, so muß dasselbe vor allen ablenkenden Reizen bewahrt werden. Wer die Gefühle zu häufig wechseln läßt, oder sie durch neue Vorstellungen unterbricht, der zerstört ihre Wirksamkeit. Bei verderblichen Gefühlen kann dies Schwächungsmittel mit gutem Erfolg angewandt werden, wie man deutlich an der Ablenkung des Zorns durch Neugierde oder Scherz erkennt.

Die s i n n l i c h e n Gefühle insbesondere sollen zwar das Leben verschönern, aber niemals in herrschende Begierden umschlagen. Schon

deßhalb ist bei ihnen Mäßigung anzuwenden. Es kommt aber noch dazu, daß sie unvermerkt sich unter die Triebfedern aller Handlungen mischen, und den sittlichen Werth der letzteren unsicher machen. Man sei also vorsichtig in ihrer Pflege. Ueber das Gefühl der Lust bei Gaumenreizen ist unter §. 13 schon geredet worden; Aehnliches gilt aber von allen sinnlichen Annehmlichkeiten. Augenlust, Ohrenlust, wollüstige Empfindungen aller Art müssen eingeschränkt werden, wenn sie nicht die Grundlage gefährlicher Neigungen werden sollen. Deßhalb gewähre man sie Kindern immer nur in dem Maaße, daß ihr Frohsinn erhalten, ihre guten Bestrebungen erfrischt werden, aber man lasse niemals einen Taumel daraus werden, welcher über dem Augenblick die Zukunft, über dem Genuß die Pflicht vergißt, und Reue oder Verstimmung nach sich ziehen muß. Freude ist ein schönes Gefühl, aber sie kann ebensowohl sittlichen als sinnlichen Ursprungs sein, und die erstere verdient unter allen Umständen den Vorzug. Deßhalb ist es so sehr zu tadeln, wenn erwachsene Personen die Kinder auf keine andere Weise zu erfreuen wissen, als durch Erregung sinnlicher Lust. Bald sind es Leckereien, wodurch man Fröhlichkeit erwecken will, bald Spiele, wobei das Kind nur von außen angeregt wird, bunte Bilder, helle Klänge u. s. w. Sobald diese Unterhaltungen zur Gewohnheit werden, tritt, wenn nun einmal das Kind sich selbst überlassen wird, Langeweile ein; die Reize veralten, die Sehnsucht nach neuen treibt beständig weiter, und an die Stelle der Lust tritt Mißmuth und Verdrüßlichkeit. Hätte man nachhaltigere Annehmlichkeiten gewählt, das Kind mehr in Thätigkeit versetzt, um seine Lust selbst und mit einer gewissen Anstrengung zu suchen, sie wäre nicht so bald versiegt. Also setze man der Schaulust, der Neugier, der Unterhaltungssucht zeitig Gränzen, um die augenblickliche Lust nicht mit späterer Unlust und Abspannung zu erkaufen. Ein dringender Wink für die Anschaffung und Darreichung der Spielsachen! Die Erziehung muß also dahin streben, die dem Kinde vorzugsweise eigenthümlichen Lust-Gefühle in eine dauernde Heiterkeit zu verwandeln, mithin nicht Ausgelassenheit, sondern bescheidene Fröhlichkeit fördern. Lächeln ist schöner als Lachen, wieherndes Gelächter ist vollends unanständig, ja, sofern es zur Gewohnheit wird, unsittlich. Höhere Grade der Fröhlichkeit müssen Würze des Lebens sein, nicht Alltagskost. Das sicherste Mittel, jene Heiterkeit zu erzeugen, ist einerseits Ab-

härtung gegen Schmerz, andererseits Pflege des natürlichen Frohsinns ohne künstlichen Reiz; drittens Mäßigung, ehe die Gränze überschritten ist, vornehmlich durch ablenkendes Einschreiten; viertens Abwechslung zwischen Arbeit und Spiel. Weitläufige Fürsorge für die Fröhlichkeit der Kinder verfehlt ebenso ihren Zweck, als beständiges Eingreifen, um zum Ernste zu stimmen. Laß die Kinder für ihre Freude selbst sorgen, erleichtere sie ihnen nur. Damit aber die Freude nicht in Toben, das Lachen nicht in krampfhaftes oder ungezogenes Gelächter ausarte, so hemme den Strom, ehe er aus den Ufern tritt. Ein ernstes Wort zu rechter Zeit, ein Auftrag, der das Kind seiner überströmenden Lustigkeit entrückt, bringt leicht zur Besinnung; später reichen selbst Strafen nicht aus.

Umgekehrt muß auch der sinnliche Schmerz in den Schranken der Vernunft gehalten werden; das Gefühl darf sich weder in unbändigen Aeußerungen offenbaren, noch in tiefer, anhaltender Betrübniß. Das Kind muß in gewissem Grade jede Unlust, jeden Schmerz verbeißen können, und zwar um so eher, je sinnlicher er ist, und je mehr Schuld es sich selbst dabei zuzuschreiben hat. Auch wird Dies den Kindern nicht besonders schwer, wenn nicht unzeitiges Bedauern der Erwachsenen aus dem Schreien und Jammern eine Art von Lust werden läßt oder man die Schuld auf unschuldige Personen oder Sachen wälzt. Es ist ein nicht zu rechtfertigender Mißgriff, wenn man den Tisch, woran sich ein Kind gestoßen hat, bedroht oder gar schlägt.

Das Schreiweinen der kleinen Kinder ist meistens ein Produkt falscher Behandlung. Anfangs ist Schreien der Ausdruck jedes Begehrens; von den überzärtlichen Müttern aber wird es unter allen Umständen für Aeußerung des Schmerzes genommen, und diesem allerlei ersonnene Ursachen untergelegt [1]. Die Geschäftigkeit, das schreiende Kind zu schweigen, gefällt diesem, und es setzt nun sein Geschrei fort, weil es unterhalten, gehätschelt sein, kurz, weil es seinen Willen gethan haben will. Hätte die Mutter den Muth, das Geschrei anzuhören, ohne sich einzumengen, das Kind würde bald ermüden, und entweder einschlafen, oder seine Aufmerksamkeit auf etwas Anderes wenden. Höchstens suche man abzulenken, und zwar ehe eine Exaltation aus dem Schreien hervorgegangen ist. Zeigt sich schon Eigensinn in dem Geschrei, so gebe man durch eine leichte körperliche Züchtigung dem Schmerz

ein Wahrheit. Wirkliches Klaggeschrei aus unbekanntem Schmerz unterscheidet der Unbefangene leicht von jener Selbst-Aufreizung. Kommen gar ältere Kinder noch in diesen widerlichen Zustand, dann sind grobe Erziehungsfehler gemacht worden, und man sollte durch konsequentes Nichtachten oder durch Züchtigung wenigstens verhüten, daß nicht ein heftiger und selbstsüchtiger Charakter sich aus dieser Unart herausbilde. Ebenso wenig aber leite man den körperlichen Schmerz zum Trübsinn oder zur Niedergeschlagenheit hin. Es ist ein unnatürlicher Zustand des Kindes, verdrüßlich und schwermüthig zu sein, und deutet allemal, wenn nicht auf körperliche Krankheit, auf künftige schlimmere geistige Entwicklungen. In beiden Fällen soll man den Trübsinn nicht hegen und pflegen, sondern bekämpfen vor Allem durch tägliche körperliche Anstrengung. Arbeit und Bewegung sind die sichersten Gegenmittel. Zerstreuung durch Spiel und sinnliche Freuden ist auch gut, hilft aber selten radikal. Das Schmollen, Was auch die Veranlassung davon sein mag, ist eine Unart, die man an Kindern nicht dulden, vielmehr durch frisches, freudiges Hineinziehen in Beschäftigung und Gesellschaft ableiten sollte. Ist es aber gar die Folge einer erfahrenen Züchtigung, so ist das Kind auf dem Wege des Hochmuths, und nur durch große Konsequenz in der Strafe, jedoch verbunden mit liebevoller Wiederaufnahme nach der Verbüßung, läßt sich der schlimme Keim vernichten. Empfindlichkeit im Verkehr mit Anderen, Geneigtheit Alles übel zu nehmen, sich von geselliger Freude auszuschließen, Verdrüßlichkeit, wenn ein Versuch nicht gelingt, eine Hoffnung fehlschlägt, werden nicht durch Tadel, Strafe oder Ermahnung aus dem Kinde ausgetrieben, sondern durch Versetzung in die Nothwendigkeit, sich den Verhältnissen zu fügen [2]. Nicht Viel reden soll der Erzieher über solche Vorfälle, noch weniger dem Kinde zu reden gestatten, sondern alle solche Klagen als unbedeutend abweisen, die Sache ihren Gang gehen lassen. Indessen gibt es auch ausnahmsweise so weichmüthige Kinder, daß es bisweilen nothwendig wird, ihren Schmerz, der in Jammer ausartet, zu lindern. Es sind aber dann nicht leicht sinnliche Eindrücke, welche das Gefühl so gesteigert haben, sondern geistige, und der Schmerz also ein edlerer. Einen solchen ehre man, unterbreche ihn nicht durch unzeitige Einreden, sondern mildere ihn durch Theilnahme.

[1] So verhält es sich mit der Gefahr eines Bruchschadens bei Knäbchen. Der sehr unwahrscheinliche Fall wird zur Ausrede für die falsche Zärtlichkeit genommen, und da man die Wünsche des eigensinnigen Kindes doch nicht alle befriedigen kann, so wird das Toben, welches zu einer solchen Selbstverletzung Anlaß geben könnte, gleichwohl und vielleicht noch heftiger eintreten. Besser doch ein wenig Geschrei in der Wickel, als ein Treten und Bäumen in dem Rocke.

[2] Das hält allerdings oft schwer, und fordert große Geduld des Erziehers. Ein Kind schmollt z. B., weil man ihm nicht dies oder jenes Kleidungsstück angezogen hat. Die natürliche Folge wäre, es nun ganz unberücksichtigt zu lassen. Nun wollte aber die ganze Familie vielleicht eine Exkursion machen. Wo soll das schmollende Kind bleiben? oder soll man ihm nachgeben? Man sieht, daß noch die erziehlichen Veranstaltungen fehlen, die Verabredungen unter Nachbarn, die Bewahr-Anstalten.

§. 15. Ausbildung der sittlichen Gefühle.

Die sittlichen Gefühle sind nur schwer von den sinnlichen zu scheiden, oft schlagen beide in einander über, wie sich schon im vorigen Paragraphen gezeigt hat. Auch die Furcht gehört zu diesen halb sinnlichen, halb sittlichen Gefühlen, denn bald ist das Uebel, dessen Vorstellung sie erzeugt, ein sinnliches, bald ein moralisches. Im ersteren Fall ist der Furcht Abhärtung entgegenzusetzen, und ist es ein eingebildetes Uebel, Wahrheit. Ist es dagegen ein sittlicher Schmerz, vor dem das Kind zittert, so gebe man der Furcht nur die rechte Richtung; man leite es an, durch seine Handlungen, den Schmerz zu vermeiden, dem Unvermeidlichen aber mit Ruhe entgegenzusehen. Vorsicht und Bescheidenheit sind Tugenden, welche eine gewisse Unterlage von Furcht haben, aber nur einen geringen Grad, so daß das Gefühl noch von der Vernunft gelenkt wird. In den meisten Richtungen ist jedoch die Furcht ein schwächendes, des Menschen unwürdiges Gefühl, welchem die Erziehung entgegenzuarbeiten hat [1]. Der Gewöhnung, sich von Furcht beherrschen zu lassen (der Furchtsamkeit), beugt man am sichersten vor, wenn man schon bei dem Säugling die Veranlassung dazu wegräumt, und wo sie gleichwohl eingetreten ist, durch allmähliche nähere Bekanntschaft mit dem Gegenstande derselben die Uebertreibungen der Phantasie davon ablös't. Festes, sicheres Anschauen, vielseitige Erfahrung und Gewöhnung, über Ursache und Wirkung jeder Erscheinung nachzudenken, wird das heranwach-

sende Kind vor dem Uebel der Furchtsamkeit schützen, zumal wenn die Erwachsenen mit gutem Beispiele vorangehen, nicht bei unbedeutenden Veranlassungen zittern, aufschreien und ängstlich thun. Uebung der Körperkraft gibt zugleich Zutrauen zu derselben, und vermindert also die Aengstlichkeit. Direkte Proben des Muthes müssen indessen mit Vorsicht angestellt werden, weil ihr Mißlingen das Uebel ärger macht und die Furcht oft in der That zum Theil eine körperliche Stimmung ist. Andererseits aber ist es ein höchst verderbliches Streben, selbst die Schüchternheit der Kinder, besonders Erwachsenen gegenüber, zu beseitigen. Den Keim so schöner Tugenden, wie Bescheidenheit und Demuth, sollte man doch etwas höher achten, als daß man ihn einem eingebildeten Vorzuge, der Keckheit in Gesellschaft, aufopferte. Der Muth, welcher auf der Zunge sitzt, hält in wirklichen Gefahren doch nicht aus. Selbst wenn die Schüchternheit in Blödigkeit ausarten sollte, ist das Bedenken nicht gar groß. Solche Fehler legen sich mit den Jahren von selbst ab, und zwar am leichtesten, wenn man sie ganz unbefangen behandelt. Geselligkeit, liebevolles Entgegenkommen schleifen täglich daran ab, während viel Hofmeistern sie entweder vergrößert, oder die Besserung verzerrt. Auch ist die Schüchternheit weniger mit der Furcht verwandt, als mit der Scham, einem so edlen Gefühl, daß es alle mögliche Pflege verdient, wodurch es dann zur Schamhaftigkeit und zum Ehrgefühl gebildet wird. Schon in der ersten Kindheit soll die Scham erweckt werden; die Entblößung der Körpertheile, welche die Sitte aller Völker durch Kleider verdeckt, muß erster Gegenstand dieses Gefühls werden, und es ist aus vielfachen Gründen zu mißbilligen, wenn Wärterinnen an der Nacktheit der Kinder Wohlgefallen äußern[2]. Bald muß die Scham wegen Verunreinigung geweckt und muthwillige Uebertretung der desfallsigen Vorschrift empfindlich geahndet werden. Das Erröthen wegen eines begangenen Fehlers sehe man als die erste Blüthe der Sittlichkeit an, scheue sich aber auch, sie durch rohe Betastung, gewissermaßen durch eine innere Entblößung zu zerstören. Deßhalb höre man auf, den Fehler zu besprechen, wenn das Kind sich dessen schämt; strafen kann man und soll man bei bedeutenden Vergehungen dennoch, aber nicht weitläuftig darüber reden. Abscheulich ist es, ein erröthendes Kind zu verspotten, von Roheit zeigt es schon, ihm sein Erröthen als thöricht vorzustellen. Es ist ein Fehler mancher Er-

zieher, dem Kinde, welches durch sein Erröthen ein hinreichendes Geständniß abgelegt hat, noch ein ausdrückliches Bekenntniß abzupressen. Grade durch das in-Worte-Fassen, wird das reine Gefühl verfälscht und abgestumpft; das Gefühl bedarf keiner Worte. Bei allen Beschämungen ist die Hauptsache, dem ersten Schritt, gewissermaßen dem Verlust der Unschuld vorzubauen. Ist einmal Schande statt der Scham eingetreten, dann läßt sich der Flecken schwerlich verwischen. Darum soll aber auch der Erzieher selbst sich keiner harten, keiner Scheltworte bedienen, und den Gebrauch solcher unter den Kindern durchaus nicht dulden. Schon die Spitznamen, welche so gern scherzweise im Kreise der Familie gebraucht werden, sind gefährlich, weil sie abstumpfen und neckisch machen. Nicht minder ist das Kind vor gemeinen Ausdrücken zu behüten, selbst wenn es deren Sinn vorerst nicht faßte. Ist das Wort da, so wird der Begriff sich seiner Zeit einfinden, und findet die Schamhaftigkeit bereits abgestumpft. Vollends nun dergleichen als Naivetät zu belachen, zeugt von eigner Gemeinheit. Zu hüten hat man aber vor der falschen Scham, welche sich bei erlaubten, ja oft selbst bei löblichen Handlungen zeigt, wogegen man sich des Unerlaubten und Schändlichen oft nicht schämt. Das Beispiel der Erwachsenen wie auch anderer Kinder ist schuld daran, doch kann der einzele Erzieher schon viel dagegen ausrichten, wenn er durch Wort und That selbst die wahre Ehre von der falschen unterscheidet, und die ersten Regungen der Scham in dem Kinde nach einem edlen Ziele zu lenken weiß. Gegenstand der falschen Scham ist meistens die Armuth. Man schämt sich, schlecht gekleidet zu sein, wohlfeil zu essen, zu wohnen, während man sich nicht schämt, Schulden zu machen, die Bildung der Seinigen zu vernachlässigen. Selbst der Arbeit schämt man sich, aber nicht der Faulheit, der Roheit, der Unredlichkeit. Wenn irgendwo, so wäre in dieser Beziehung Vereinigung der besser-Denkenden zur Befolgung besserer Erziehungs-Maximen zu wünschen. Nur versuche der Erzieher nicht geradezu gegen den Strom zu schwimmen, weil er sonst leicht das Zutrauen seines Zöglings einbüßt, oder ihn zum schroffen Sonderling bildet. Innig verwandt mit der Scham ist die Reue, welche ebenfalls die besondere Aufmerksamkeit des Erziehers verdient. Sie ist der nächste Zweck der Strafen, ohne welchen der entferntere, die Besserung, nicht erreicht werden kann. Soll dies Gefühl lebhaft und dauernd sein, so

muß es selten erregt werden. Man übersehe deßhalb lieber kleine Vergehungen des Kindes, um nicht durch zu häufigen Tadel und Strafe die Reue abzustumpfen, und betrachte überhaupt dies Gefühl als etwas Heiliges, worein man weder durch Worte noch durch Thaten viel eingreifen dürfe. Nur Flüchtigkeit desselben verhindere man durch kräftiges ernstes Einreden und durch Entfernung aller Zerstreuung. Denn allerdings gibt es eine Art von Reue, welche ebenso schnell vergeht als kommt, und wenn sie zur Gewohnheit wird, verächtlicher ist, als hartnäckiges Beharren in einem Fehler. Zu dieser Reihe sittlicher, aber nahe an die Sinnlichkeit streifender Gefühle gehört auch der Ekel, welcher in anderen Graden und Richtungen Ueberdruß, Langeweile, Abscheu heißt. Nur allzu oft wird dies Gefühl gleich der Furcht durch üble Gewöhnung bei der Vorstellung von nützlichen, mindestens unschädlichen Gegenständen erweckt, während es gegen schändliche Anschauungen abgestumpft ist. Bleibt der natürliche Sinn des Kindes unverfälscht, so wird ihm Nichts Ekel erregen, was nicht unrein ist oder scheint. Den Schein der Unreinheit muß aber nähere Beobachtung und Erfahrung wegnehmen, so daß nur das wirklich Unreine Gegenstand des Ekels bleibt. Gewöhnlich ist die Phantasie Ursache des Abscheues, welchen Kinder vor ganz unverfänglichen Dingen haben; das Beispiel der Erwachsenen, welche über nichtsbedeutende Erscheinungen aufkreischen, gar in Ohnmacht fallen, und ihr selbstgeschaffenes Gefühl mit grellen Farben ausmalen, bringt die Kinder dahin, daß sie sich Aehnliches einbilden und ähnliche Zeichen von Ekel von sich geben. Ein kräftiger Knabe sollte Alles ansehen, anhören, anfassen, riechen, kosten können, und wenn er es nicht kann, so haben die Erzieher ihrer Verkehrtheit den Vorwurf zu machen, nicht einer angebornen Abneigung. Es gehört zu der menschlichen Vollkommenheit, sich solchen Irrthümern nicht hinzugeben, welche leicht in Idiosynkrasieen und fixe Ideen ausarten können. Was die Langeweile insbesondere betrifft, so kann dieselbe allerdings ein natürliches Gefühl sein, welches selten verfehlt, sich durch Gähnen zu äußern, aber auch ein aus Verwöhnung ja selbst aus Einbildung entstandenes. Wer den Abwechselungstrieb allzu sehr nährt, bringt das Kind dahin, daß jeder dauernde Anspruch an seine Aufmerksamkeit ihm langweilig vorkommt; und wenn die Eltern es als ein Zeichen höherer Bildung ansehen, diese und jene Unterhaltung als

langweilig zu bezeichnen, so äffen die Kinder Dies nach, und werden nicht blos verwöhnt, sondern auch unwahr. Desto mehr nähre der Erzieher das Gefühl der Zufriedenheit mit seiner Lage, und überhaupt mit Allem, was ihm gegeben ist und was es nicht selbst bessern kann. Gerade in der jetzigen Zeit thut es so sehr noth, der Zerfallenheit mit sich selbst entgegenzuarbeiten, und Dies kann nur durch frühzeitige Gewöhnung zur Zufriedenheit, welche auf der Genügsamkeit beruht, ausgeführt werden. Was das Kind hat, soll ihm gefallen; nach Dem, was es nicht hat, soll es das Auge nicht beständig richten. Man gebe also Weniges und Einfaches, und verwirre nicht den Blick durch zu große Auswahl, und zwar in allen Dingen in Spielen, Spielsachen, Spielgenossen, in Bedürfnissen und Genüssen. Hierzu gehört auch die Selbstbefriedigung, die Freude über die eignen Leistungen, die Fortschritte. Dies Gefühl ist der Haupthebel der Anstrengungen beim Lernen, und darf nicht verkümmert, freilich aber auch nicht bis zur Eitelkeit und zum Hochmuthe gesteigert werden. Die Freude der Kinder an ihren Fortschritten ist in der That meistens eine unschuldige, so lange nicht Erwachsene sich einmischen und sie zur Eitelkeit verkehren. „Ich kann schon Dies und Jenes thun", ruft das Kind, und vergleicht nur seinen jetzigen Zustand mit seinem früheren; die Erwachsenen aber sagen: „Du bist größer, schöner, artiger als die Anderen," und so wird die unschuldige Freude zur Lieblosigkeit. Darum ist das Lob so gefährlich, und Leute, welche nicht tiefer in die Erziehung hineingeschaut haben, sollten es gar nicht wagen, Kinder zu loben, sondern ihre Zuneigung lieber auf andere Weise zeigen. Ueberhaupt sind das Selbstgefühl und das Ehrgefühl, woraus sich der Stolz, der Hochmuth, die Eitelkeit entwickeln, an sich unverwerfliche Seelenzustände, welche erst durch die falsche Richtung, worein sie gemeiniglich von Anderen getrieben werden, sich ins Tadelnswerthe verkehren. Wäre die Werthschätzung der verschiedenen Güter eine richtige, wäre es das Wohlgefallen an den wirklichen Vorzügen, an den wirklichen Fortschritten, dann würde daraus den Nebenmenschen keine Demüthigung erwachsen. Es sind aber nur Scheinvorzüge, äußerliche Ehre, oder irdischer Besitz, worauf sich der Hochmüthige Etwas zu gute thut, und dadurch Andere kränkt. Das Kind, welches mit einem freudigen Gefühl sich bewußt wird, daß es z. B. ein gutes Gedächtniß hat, verdient keinen Tadel; wenn es aber

von Anderen eine Anerkennung deßhalb verlangt, dann ist das gute Gefühl auf dem Wege der Ausartung. Hat aber ein Kind Anlage zum Dünkel, und sind seine Umgebungen der Entwicklung dieses Fehlers günstig, so suche man Gelegenheiten zu faktischer Demüthigung herbeizuführen, sei es, daß das Kind sich entschieden übertroffen sieht von Anderen, die es bisher geringschätzte, sei es, daß es sich seiner Hülflosigkeit ohne Anderer Beistand bewußt wird. Solche Erfahrungen helfen mehr als alle Ermahnungen.

[1] Es ist schlimm, daß unsere Sprache nicht verschiedene Ausdrücke für die Furcht, welche eigentlich sittliche Scheu ist, und für die Furcht vor Uebeln hat. Freilich kommt erstere eigentlich nur in Zusammensetzungen vor, z. B. Gottesfurcht, Ehrfurcht.

[2] Auch sprachlich ist die Entblößung der Ursprung der Scham; denn scemen heißt entblößen, schinden, wie auch Schande, scanda von scindan herkommt.

§. 16. Ausbildung der sympathetischen Gefühle.

Von den sympathetischen Gefühlen sind Liebe, Freundschaft, Dankbarkeit, Mitleid, Mitfreude, überhaupt Wohlwollen gegen Mitgeschöpfe unbedingt zu pflegen, und ihre Gegensätze niederzudrücken. Aber man bewahre die Kinder wohl vor sympathetischem Geschwätz. Nicht in Worten, sondern in Thaten muß sich die Liebe ausprägen, und zwar vom ersten Erwachen des Bewußtseins an. Die äußerlichen Zeichen des Wohlwollens, die Höflichkeit überhaupt und ihre Formen, die Besuche, die Korrespondenz, sind zwar keineswegs zu verachten, sie geben der liebevollen Gesinnung Nahrung, aber sie dürfen niemals dieselbe ersetzen sollen. Deßhalb messe man aber auch die Gefühle der Kinder nicht mit dem Maaßstabe der Sitte, man dringe nicht das Gewand auf, wo der Leib noch fehlt. Es gibt für jedes Alter gewissermaßen eine besondere Höflichkeit; Verfrühung derselben wie Verspätung schaden der Aufrichtigkeit oder dem Wohlwollen gegen Andere, dessen Einkleidung sie sein soll. Am wenigsten taugt die Höflichkeit, welche als Ausnahme gegen Fremde beobachtet werden soll. Soll sie ein natürlicher Ausdruck der Gesinnung sein, so muß sie immer gleichmäßig im Hause und außer demselben geübt werden. Es muß damit sein, wie mit der geraden Haltung des Körpers, die man unbewußt und ohne

sich Anderen gegenüber bemerkbar machen zu wollen, beobachtet. Eine absichtliche Vernachlässigung der Höflichkeit von Seiten der Kinder bleibt immer ein Zeichen roher Erziehung, geschehe sie, gegen Wen sie wolle. Was das Kind aus gutem Herzen thut, das muß der Erzieher gern und freundlich aufnehmen, wenn es auch unpassend angebracht wäre. Nur ein Kind nicht auslachen, nicht seine Zärtlichkeit kalt zurückweisen, es nicht mit Liebkosungen necken, auch nicht seine Gaben ausschlagen. Selbst der Grund, es nicht zu berauben, darf nicht gelten, seine Freigebigkeit darf nie in ein Schein-Anerbieten übergehen. So hüte man sich auch später vor der Begünstigung der Schein-Wohlthätigkeit, welche den Kindern keine Opfer kostet und doch Dank und Lob einbringt. Dergleichen Gefühle dürfen eher spärlich, als unwahr sein. Was die Zärtlichkeit der Eltern gegen ihre Kinder betrifft, so ist dieselbe häufig übertrieben und blind, und erzeugt dann keineswegs immer das erwünschte Gegengefühl. Oft ist gerade Kälte, Undankbarkeit die Folge. Uebertriebene äußerliche Zärtlichkeit der Kinder, wenn auch gegen ihre Eltern, hat etwas Bedenkliches. Sie ist leicht unwahr, eine Schmeichelei, um eine Absicht zu erreichen, oder eine Verweichlichung des Gefühls, welches in den Stürmen des Lebens nicht ausdauert. Ist sie gegen andere Kinder gerichtet, so können sogar wollüstige Gefühle die Ursache oder Folge sein. Ueberhaupt dürfen die erziehenden Personen den Kindern niemals soweit entgegenkommen, daß sie Liebe derselben zu suchen, zu erkaufen scheinen; vielmehr muß das Kind um Liebe bitten, und sich glücklich fühlen, wenn man seine Wünsche erfüllt. Um Dies zu erlangen, bedarf es keines abgemessenen, zurückstoßenden Benehmens von Seiten der Eltern, sondern nur einer solchen Haltung, daß die Kinder statt sich ihnen gleich zu setzen, an ihnen hinaufblicken, und in allen Fällen ihren Schutz und Beistand suchen. Die Liebe muß durchschimmern, nicht beständig auf den Lippen schweben. Deßhalb soll man auch vorsichtig sein in Scherzen mit den Kindern, sich wenigstens nicht auf gleichen Fuß mit ihnen setzen, auch nicht Necknamen geben, um nicht zur Nachahmung oder Erwiderung zu reizen. Auch muß man die Zuneigung der Kleinen nicht ermüden, ihnen Ruhe lassen, ihnen Freiheit zum Spiel mit ihres Gleichen gönnen. Freundschaften unter den Kindern störe man nicht, selbst wenn uns die Wahl nicht ganz passend erscheint; die Entwicklung des Gefühls

selbst ist Vortheil, auf den Gegenstand kommt es weniger an. Natürlich darf keine Unsittlichkeit dem Bunde zur Grundlage dienen. Manche Eltern wittern beständig Verführung, wenn ihre Kinder sich enger an ein fremdes anschließen. Sie bedenken nicht, daß es der natürliche Entwicklungs-Gang der Seele so fordert und daß die Gesellschaft der Erwachsenen den Kindern nie ganz genügt. Sie erinnern sich auch vielleicht nicht, daß sie selbst durch ihre Kälte oder häufige Abwesenheit das Anschließen an eine verwandte Seele noch mehr zum Bedürfniß erhoben haben. Endlich tariren sie die Gefahr der Verführung zu hoch; die äußerlich ungebildeten Kinder sind nicht allemal die schlechten, und es fragt sich oft, Wer mehr Schlimmes von dem Andern lernt, das arme Kind oder das reiche. Besteht eine Freundschaft, dann überwache man auch die Treue. Abfall, Empfindlichkeit über Kleinigkeiten, Anklagen table man scharf, so wie man sich überhaupt der Zwistigkeiten der Kinder nicht positiv anzunehmen, wohl aber sie dabei zu beobachten hat und zum Frieden zu ermahnen hat. Dies gilt auch von der natürlichen Freundschaft der Geschwister. Wo dieselbe nicht besteht, wo Zwietracht ihre Stelle einnimmt, da ist fast allemal ein Mißgriff der Eltern schuld. Sehr häufig besteht dieser in Bevorzugung eines Kindes auf Kosten der übrigen. Namentlich glauben auch sonst gerechte Eltern, sich Ausnahmen zu Gunsten jüngerer Kinder erlauben zu dürfen, aber mit großem Unrecht. Es wirkt nach beiden Seiten verderblich; die älteren werden heimtückisch, die jüngeren hochmüthig und herrschsüchtig. Das Umgekehrte läßt sich noch eher rechtfertigen, weil ein Vorrecht des Alters in der Natur der Sache liegt, und in unserem Zeitalter der Frühreife besonders geschützt werden sollte. Daß es nicht zu einer Unterdrückung der jüngeren Geschwister kommen darf, versteht sich von selbst. Das Recht der Bestrafung kann selbst erwachsenen Geschwistern nicht leicht zuerkannt werden.

Wo das Gefühl der Liebe nicht stattfindet, da kann und soll wenigstens immer das Gerechtigkeitsgefühl herrschen, welches vor jeder Beeinträchtigung der Nebenmenschen bewahrt, und sich bei dem Anblicke von Beeinträchtigung empört fühlt. Dies, die Grundlage der Gewissenhaftigkeit, sollte der Erzieher vor Allem pflegen, keine Gelegenheit vorübergehen lassen, es zu erregen und zu berichtigen, auch die kleinste Verletzung abwehren. Denn nur in der Familie, in dem kleinen

Kreise engverbundener Menschen findet sich die Gerechtigkeit durch das Gefühl der Liebe hinreichend unterstützt, um sich zu verwirklichen. Später, in den größeren Kreisen der Fremde, sieht das Kind zu viel Ungerechtigkeit, als daß sein Gefühl nicht abgestumpft werden sollte. Die Gründe, warum das historisch begründete Unrecht, oder das kommerzielle Unrecht geduldet werden muß, liegen dem Kinde noch zu tief.

Mitfreude ist edler als Mitleid, sowie Schadenfreude schändlicher ist als Hartherzigkeit. Bei so zarten Gefühlen thut das Beispiel der Erwachsenen freilich am meisten, aber der Schaden der unnützen Reden ist doch auch unendlich groß. Wie oft hört man ein Kind, das ein anderes beneidet, trösten, statt es ernst zurechtzuweisen; wie oft wird die Schuld eines Schmerzes auf eine unschuldige Person geworfen, dem Kinde selbst Drohungen in den Mund gelegt, Auslachen zugemuthet u. s. w. Wirklich, wenn man die gemeine Erziehungsweise sieht, so sollte man oft glauben, es sei darauf angelegt, dem Kinde Lieblosigkeit einzuimpfen. Wie verfährt man oft in Gegenwart und wegen der Kinder mit dem Gesinde! Was sollen sich dienende Personen nicht Alles von den kleinen Tyrannen gefallen lassen! Nächst Dem, daß man solchen Lieblosigkeiten wehrt, soll man aber den Kindern Gelegenheit zur Offenbarung ihres Mitleids geben, allein diese muß auch eine wahre sein. Ein Kind Almosen geben lassen, die ihm kein Opfer kosten, erzeugt kein wahres Mitgefühl. Gar mit dem Mitleid Komödie spielen, verderbt das Herz im tiefsten Grunde. Besser noch, man beschränkt sich auf das Mitleid gegen Thiere, wenn nur dieses nicht auch bisweilen zur Spielerei würde. Es gibt Kinder, welche um die Krankheit einer Katze weinen, und die Geschwister ungerührt leiden sehen. Selbst den Zorn der Kinder glaubt man nicht hemmen zu müssen, und geschieht es, so ist es gemeiniglich durch eigenen Zorn, also durch Zwiespalt zwischen Wort und That. Es ist zwar nicht zu läugnen, daß zornige Aufwallungen bei einem jungen Menschen nicht gerade die schlimmsten Vorzeichen des künftigen Charakters sind. Werden sie gemäßigt, unter die Herrschaft der Vernunft gestellt, sind die Triebfedern des Zorns keine gemeinen, so kann sich daraus mehr Gutes entwickeln, als aus einer übertriebenen Sanftmuth, welche allzu leicht in Schwäche ausartet; allein immer bleibt es nöthig, das Gefühl des Zornes sorgfältig zu überwachen, damit es sich nicht zur Leidenschaft steigere. Wie bei

allen Affekten, ist es Sache des Erziehers, den Zorn im Entstehen niederzuhalten, es zu einem eigentlichen Ausbruche gar nicht kommen zu lassen. Es schafft dem Kinde mehr sittliche Kraft, wenn es mit Hülfe Anderer seinen Zorn überwindet, als wenn es den ganzen Kreislauf von dem Unwillen zum Zorn, vom Zorn zur Wuth und wieder zur Reue und Versöhnung durchgeht. Finden sich nur einzele solche Auftritte in dem Leben des Kindes, dann stehen sie als Warnungstafeln in seiner Erinnerung; kommen sie häufig vor, so wird die Reue immer schwächer. Oft läßt sich der Affekt des Zorns ableiten durch Erregung der Scham, der Furcht, oft geradezu durch Züchtigung. Aber man hüte sich sehr, solche Mittel anzuwenden, welche nicht ausreichen, weil sie das Gefühl bis zur Wuth steigern können und die Autorität des Erziehers selbst gefährden. Wo das Gefühl des Hasses in dem Herzen eines Kindes Eingang findet, da sind meistens die erziehenden Personen die Urheber, und für solche Leute läßt sich keine Erziehungslehre schreiben. Doch kann auch an sich nicht böse gemeintes Necken und vermeintliche Unterdrückung bei reizbaren Charakteren die Abneigung gegen gewisse Personen bis zum Haß steigern. Bemerkt der Erzieher eine solche Verirrung, so suche er zuvörderst Das abzusondern, was die Phantasie zu der vermeinten Unbill hinzugethan hat, und nächst Dem suche er die Gelegenheit zu weiterer Entwicklung des Gefühls abzuschneiden. So erstirbt allmählich der böse Keim. Gewaltthätiges Einschreiten, Nöthigung, den Gehaßten oft zu sehen, wohl um Verzeihung zu bitten, verfehlen ihren Zweck durchaus. Das zurückgedrängte Gefühl geht in Heimtücke und Rachsucht über. Es gibt auch einen idealen Haß der Kinder. Ihr Gefühl wird bei der Erzählung gewisser Uebelthaten so empört, daß sie den Thäter von Grund ihrer Seele hassen, und Dies auch aussprechen. Da diese Abneigung nicht gegen Personen gerichtet ist, sondern nur gegen wirklich verabscheuungswürdige Handlungen, so kann man sie wohl hegen, doch mit Maaß, damit nicht Ueberspannung daraus werde.

Ein Gefühl von zweifelhafter Natur ist die Rührung, eine sanfte Aufregung bei der Vorstellung eigner oder fremder Schicksale oder Handlungen, auch wohl gewisser Anschauungen, welche damit in Verbindung treten. Sie geht also dem Mitleid, der Mitfreude voraus, hat aber eine weit unbestimmtere Richtig, kann eine Art von Genuß werden. An sich

ist die Rührung ein unverfängliches Gefühl, sie kann von dem Erzieher als Mittel benutzt werden, die Kinder zu guten Handlungen zu bewegen; es ist aber aufs sorgfältigste darauf zu sehen, daß sie nicht abgenutzt und unwahr werde. Besser das Kind gleichgültig, selbst etwas hartherzig gelassen, als mit Rührungen gespielt, woraus keine edlen Handlungen hervorgehen. Denn daraus entstehen die hohlen, lügnerischen und scheinheiligen Charaktere, welche jeder wirklich guten Anregung widerstehen.

Die religiösen Gefühle der Demuth, der Andacht, des Vertrauens schlummern schon in dem Kinde, und können durch geschickte Pflege frühzeitig geweckt und zur Grundlage einer frommen Gesinnung gebildet werden. Wenn die Eltern im Gebet ihre Abhängigkeit und Anhänglichkeit an ein unsichtbares, aber allgegenwärtiges Wesen kund geben, so macht Dies einen tiefen Eindruck auf das Kind, und seine Gefühle schließen sich den ihrigen an; wenn gewaltige Naturereignisse die Ohnmacht des Menschen darthun, wenn der Tod die Vergänglichkeit des Irdischen vor Augen führt, dann knüpft sich das Gefühl der Demuth von selbst an, sofern nur das Kind nicht von der Betrachtung abgelenkt wird. Wenn Hülfe in der Noth erscheint, und das Kind die Erwachsenen aus tiefem Herzen danken sieht, dann dankt es mit, ohne den Retter noch deutlich zu erkennen. Aus diesen Gründen entziehe man die Kinder nicht solchen Thatsachen, welche durch keine Schilderung ersetzt werden können, und weise öfters darauf zurück; wie überhaupt bei aller Pflege des Gefühls auch hier nicht zuviel Worte, nicht mehr Begriffliches, als zur Steuerung der inneren Bewegung nothwendig ist! Durch unzeitigen verstandesmäßigen Unterricht wird oft das religiöse Gefühl erstickt, und diese wichtigste geistige Entwicklung zum bloßen Gedächtnißwerk. Die Kinder sollten ausnahmsweise an dem religiösen Kultus Theil nehmen, um mit Ahnungen des Höheren erfüllt zu werden. Häufige oder gar regelmäßige Theilnahme an demselben stumpft ab, bricht dem Mechanismus die Bahn. Ein Kirchenbesuch muß dem Kinde etwas Außerordentliches, eine Belohnung sein.[1]

[1] Lesenswerth über alle diese Punkte ist: Ramsauer das Buch der Mütter oder die Liebe in Erziehung und Unterricht. Elberfeld 1846. (3 fl. 36 kr.)

§. 17. Ausbildung des Gefühls für das Schöne.

Wohlgefallen an dem Schönen, Mißfallen an dem Häßlichen, Bewunderung des Erhabenen, Verachtung des Niedrigen, Enthusiasmus für das Edle sind ästhetische Gefühle, welche ebenfalls die Beachtung des Pädagogen verdienen. Das Urtheil über das Schöne, der Geschmack, ist ein Akt des Vorstellungsvermögens; aber die Erregtheit für das als schön Erkannte gehört dem Gefühlsvermögen an. Bei kleinen Kindern fangen die ästhetischen Gefühle mit dem Wohlgefallen an dem Hellen, Reinlichen, Ordentlichen an, und schreiten fort durch Vorliebe für gewisse Farben, Formen und Töne. Mehr dringe man in dieser Lebensperiode nicht auf, und hüte sich noch sorgfältiger als späterhin vor ästhetischer Schwätzerei. Die Hauptsache ist, daß das Gefühl wirklich und vollständig vorhanden ist, ehe man das Bewußtsein desselben anregt. Das Beispiel erwachsener Personen, und also die Sitte, wird auf den Geschmack immer viel einwirken, und das Gefühl für das herkömmlich Schöne, für den Anstand, ist durchaus nicht zu vernachlässigen, obgleich das Gefühl für das selbstständig Schöne weit höheren Werth hat. Gepflegt wird das letztere durch Vorhaltung von schönen Mustern, sowohl für das Auge, als für das Ohr und für die Einbildungskraft. Erzählungen und Lieder sprechen das Gefühl der Kinder am meisten an, überhaupt Einfaches; an Bildern interessirt sie der Gegenstand mehr als die Darstellung, oft das Unwesentliche die Farben u. s. w. mehr als die Zeichnung. Gebe man ihnen gleichwohl immer soviel als möglich Vollendetes zur Anschauung, unbewußt und unmerklich ziehen sie es dem Unschönen vor. Der Besuch von Kunstsammlungen, Konzerten oder gar Theatern aber verbildet, weil er überreizt und zur Auffassung zu komplizirt ist. Dergleichen führt höchstens zur Nachschwätzerei und zum Ueberdruß, wenn die eigentliche Zeit der Gefühlsreife gekommen wäre. Eindringlicher für junge Leute ist die Sprache der Natur, und das Gefühl ist gerade da am tiefsten, wo es am wenigsten Worte findet. Doch genügt bloßes anschauen-Lassen nicht, um das Gefühl der Naturschönheit zu entwickeln. Sieht man ja, wie Leute, welche ihr ganzes Leben in der freien Natur zugebracht haben, ganz stumpf für alle höheren Genüsse sind. Es muß dazu hingeleitet werden durch Hervorhebung des Schönen, durch Theilnahme des Erziehers an dem Wohlgefallen des

Zöglings, durch Erinnerung an verwandte Anschauungen, durch Wegräumung störender Eindrücke. Wie bei der Bildung aller Gefühle muß die Einwirkung des Erziehers eine behutsame bleiben, sich mehr auf Gelegenheit zu guten Anschauungen, Bezeichnung des Unschönen und Abwendung von demselben beschränken, als positive Anleitung beabsichtigen.

§. 18. Ausbildung des Bestrebungsvermögens. Erhaltungstrieb.

Die Bestrebungen sind nichts Anderes, als nach außen drängende Gefühle, und ihre Behandlung ist deßhalb der der letzteren sehr verwandt. Was zuerst die natürlichen Bestrebungen (die Triebe) betrifft, so gilt von ihnen als erste Regel: sie müssen der Vernunft unterworfen, darum ihre Befriedigung beschränkt werden. Nur diejenigen unter ihnen, welche vorzugsweise auf gute Zwecke gerichtet sind, dürfen zu Gewohnheiten und Neigungen erwachsen, die andern sind vielmehr durch künstliche Gewöhnung nieder zu halten.

Die niederen Triebe beziehen sich alle auf Erhaltung des Individuums und des Geschlechts. Wie der Ernährungstrieb bei dem kleinen Kinde zu regeln sei, ist schon §. 4, und wie seiner Ausartung in Unmäßigkeit und Leckerhaftigkeit vorzubeugen sei, in den §§. 10 und 13 gezeigt worden. Nur bei Kranken kann dieser Trieb zu schwach sein, bei Gesunden ist nur auf Mäßigung hinzuwirken. Und in der That bedarf der Mensch eigentlich nur Wenig und Wenigerlei zur Nahrung; wir essen und trinken fast alle Mehr, als die Natur fordert, und legen dadurch den Grund zu zahllosen Leiden und Schwächen. Bei der künstlichen Lebensart, worein wir verstrickt sind, wird sich nun eine ganz naturgemäße und der Gesundheit möglichst förderliche Ausbildung des Ernährungstriebs schwerlich ins Werk setzen lassen; aber jeder Erzieher sollte doch nach Kräften dahin wirken, daß jener Trieb nicht so übermächtig in der Jugend werde, daß er später im reiferen Alter noch alle Rathschläge der Vernunft übertäubt. Dies geschieht aber nicht blos in der Trunksucht, sondern auch in der Gutschmeckerei. Der Grund zu beiden Lastern wird gewöhnlich schon in der Jugend gelegt. Das Kind, welches sein Herz an Essen hängt und seinen Magen mit Obst und

Kuchen überfüllt, wird später zwar anderen Reizen unterliegen, aber der sinnliche Trieb bleibt der nämliche. Je nachdem sonstige Einflüsse mitwirken, wird der Eine ein Liebhaber geistiger Getränke, der Andere ein Verehrer der Kochkunst; der Eine verbindet diese Lust mit der Geselligkeit, der Andere mit der Ruhe. Soll Dem allen vorgebeugt werden, so kann es nur durch frühzeitige Gewöhnung zur Mäßigkeit und Einfachheit, ja zu einer Art von Geringschätzung aller derartigen Genüsse geschehen; mithin muß vor Allem dem Vorurtheil begegnet werden, als sei frugale Kost etwas Erniedrigendes, Aufwand für den Magen dagegen ein Zeichen der Vornehmheit. Daß außerdem Ordnung in die Befriedigung des Ernährungstriebes gebracht werden müsse, ist schon verschiedentlich bemerkt worden.

Der Erhaltungstrieb offenbart sich außerdem in der Liebe zum Leben, welche so lange sie nicht in Todesfurcht ausartet, ein wohlthätiges Bestreben ist. Kinder kennen noch keine Gefahr, scheuen sie also auch nicht; mithin müssen die Erzieher die Beschützung derselben übernehmen. Im Allgemeinen geschieht Dies aber besser durch unmittelbares Verbot, als durch Belehrung; man wendet sich sicherer an den Gehorsam, als an die Vorsicht. Wird den Kindern viel von Lebensgefahren vorgeredet, so schlagen sie entweder, weil der Eindruck zu schwach ist, alle diese Lehren in den Wind, und werden überhaupt gegen Warnungen gleichgültig, oder sie werden umgekehrt ängstlich, pedantisch, verlieren den frischen Lebensmuth und die Kraft und Geschicklichkeit wirklichen Gefahren auszuweichen. Wenn aber solche Gebote des Erziehers wirklich vor Gefahren schützen sollen, dann müssen sie auch die rechten Eigenschaften haben, um unmittelbare Befolgung zu erzwingen, also bestimmt, konsequent und sparsam sein. Indem man nur allmählich das Kind über die Gründe der bereits befolgten Ge- und Verbote aufklärt, wird sich die selbstständige Vorsicht entwickeln, ohne in thörichte Furcht auszuarten. Ganz vorzüglich wichtig ist eine richtige Lenkung des kindlichen Willens bei Krankheiten, wo allerdings der Schmerz den Erhaltungstrieb oft verstärkt, die Verstimmung ihn aber auch eben so oft schwächt. Wenn man die Prozeduren mancher Eltern am Krankenbette der Kinder ansieht, dann drängt sich Einem ein Bedauern über den Mangel an Erziehungskunst auf. Weil sie das Kind in gesunden Tagen nicht zur Folgsamkeit gewöhnt haben, und in kranken Tagen keine

durchgreifende Maaßregel wagen, werden die ärztlichen Vorschriften nicht befolgt, und die Krankheit verschlimmert oder wenigstens verlängert. Bei Jünglingen, obgleich in ihnen der Trübsinn nicht genährt werden soll, darf doch der Gedanke an den Tod und an Ruin der Gesundheit nicht ganz fern gehalten werden, man verliert sonst leicht jeden Zügel, womit man die Verwegenheit und Leichtsinn einschränken könnte.

Von den Verirrungen des Geschlechtstriebs ist schon §. 11 die Rede gewesen. Es soll hier nur noch die Leitung desselben zu edleren Entwicklungen angedeutet werden. Das Ziel der Ausbildung ist eine vergeistigte Neigung zu einer einzigen Person andern Geschlechts, welche sich im Jünglingsalter als begeisterte Liebe, im Mannesalter als keusche Gattenliebe offenbart. Diese kann nur auf reinem Boden und zur naturgemäßen Zeit erwachsen; deßhalb muß die Kindheit von allen Reizen des Geschlechtstriebs, seien sie auch nicht gerade grob sinnliche, bewahrt werden. Am glücklichsten wird sich die Liebe in einem Gemüthe, welches bis zum Alter der Reife in völliger Unschuld und Unwissenheit über das Geschlechtsverhältniß lebte, entwickeln. Die spät blühenden Gewächse sind die edelsten. Das vorzeitige Denken und Sprechen über diesen zarten Gegenstand gleicht dem Betasten eines Schmetterlingsflügels; der Zauber wird abgewischt. Aber leider drehen sich fast alle mündlichen und schriftlichen Unterhaltungen der Erwachsenen um diesen Punkt, und man nimmt sich nicht nur nicht die Mühe, es vor Kindern zu verbergen, sondern man scherzt sogar mit ihnen darüber. Selbst in gebildeten Häusern liebt man es, den Kindern Heirathen in Aussicht zu stellen, oder sich als Braut und Bräutigam gebärden zu lassen u. s. w., die Wahrheit zu gestehen, nicht aus einem pädagogischen Irrthum, sondern um die eigne Sinnlichkeit wieder aufzufrischen. Da wo die Verstandesrichtung in den Kindern vorherrscht, entsteht daraus eine Ertödung des Liebegefühls für die Zukunft; Spekulation tritt an deren Stelle, und der Jüngling berechnet dann die Mitgift, das Mädchen die Zahl der Liebhaber. Wo aber die Phantasie mächtig ist, da schwelgt sie so lange in Liebes-Situationen, bis sie zuletzt auch an die fleischlichsten kommt, und in geistige und körperliche Verderbniß geräth. Diese Schwelgerei der Phantasie wird durch Nichts mehr genährt, als durch Lesen poetischer Darstellungen, seien es Romane oder Gedichte, welche die

Liebe zum Gegenstand haben. Nicht blos die wirklich unreinen Bücher üben diese Verführung aus, sondern auch die anständig geschriebenen; denn ist die Phantasie einmal auf das Geschlechtsverhältniß hingelenkt, so bewegt sie sich auf dieser Bahn weiter, und anfänglich ungeahnte Einflüsse können sie zur Gemeinheit herabziehen.

Ob die Erzieher selbst ihre Zöglinge über die Erzeugung des Menschen belehren sollen, ist eine nicht allgemein zu beantwortende Frage. Es kommt auf das Verhältniß beider Theile an. Bei innigem Vertrauen und der Ueberzeugung, daß sich dritte Personen nicht einmischen können, ist es wohl rathsam, daß der Vater oder die Mutter Das enthüllt, was sonst gewöhnlich von dem Gesinde oder zufälligen Gesellschaftern, oft auf eine sehr schmutzige Weise, erfahren wird. Ist dagegen das Verhältniß in der Familie ein entfernteres, sind die Kinder mit fremden Personen so vertraut, daß sie diese leicht in die Mittheilung einweihen und dadurch weitere Erörterungen veranlassen werden, oder hat man zu besorgen, daß man den Kindern nichts Neues, sondern etwas Bekanntes und Dies vielleicht mit Befangenheit sagt, dann unterlasse man lieber die ganze Enthüllung. In keinem Falle darf es zu frühe geschehen, wo blos Neugier geweckt und Nichts verhütet wird. In den Schulunterricht kann dergleichen unter keinen Umständen hineingezogen werden, wohl aber kann eine belehrende Schrift, zu rechter Zeit gelesen, der Erkenntniß den rechten Ernst verleihen. Für aus der Familie austretende Jünglinge sollte eine solche Belehrung nicht ausbleiben. Daß bildliche Darstellungen nackter Gestalten auch ohne ausdrückliche unzüchtige Tendenz die Phantasie auf einen gefährlichen Weg treiben, ist gewiß. Darum sollte man mit mythologischen Abbildungen höchst vorsichtig sein. Kinder in Gemäldesammlungen zu führen, ist schon aus andern Gründen unpädagogisch. Die Wachsfiguren-Kabinette, zumal mit ihren Extrazugaben, sind aber geradezu als Verderberinnen der Phantasie zu bezeichnen.

§. 19. Ausbildung des Thätigkeitstriebes.

Unter den Trieben höherer Art nimmt der Thätigkeitstrieb einen der ersten Plätze ein. Er ist das Streben, die Kräfte zu gebrauchen ohne Rücksicht auf Zweck; geschieht Dies mit Wohlgefallen, so ent-

springt daraus das Spiel; verbindet sich damit das Hinarbeiten auf ein Ziel, so wird er zum Fleiße, weßhalb er auch wohl als ein Nebenzweig des Vervollkommnungs- oder Bildungstriebes betrachtet wird. Von Natur ist das Kind geneigt, seine Gliedmaßen zu bewegen, seine Sinne zu gebrauchen und Vorstellungen in sich aufzunehmen. Allein diese Thätigkeit ermüdet, und der Schlaf muß die verbrauchte Kraft wieder herstellen. Doch auch während des Wachens wird die nach einer Richtung fortgesetzte Thätigkeit unbequem, und es entsteht die Neigung zu einer Unterbrechung derselben durch Ruhe oder durch Abwechslung. Diese Neigung nach Ruhe kann in eine Scheu vor Anstrengung ausarten, deren höherer Grad die Faulheit ist; der Hang zur Abwechslung wird dagegen Unstetigkeit, Zerstreutheit, geschäftiger Müßiggang. Diese Verkrüppelungen des Thätigkeitstriebs müssen vermieden werden. Mittel dazu sind erstens stufenweises Fortschreiten in den Aufgaben zur Thätigkeit, und zwar sowohl rücksichtlich der Quantität als der Qualität; von den niedern Kräften verlange man zuerst geregelte Leistungen, die höheren schone man in jüngeren Jahren. Ferner verlange man Ausdauer in den niedern Thätigkeiten, diese wird sich allmählich auf die höheren übertragen. Aber man bleibe niemals bei den vorhandenen Leistungen als genügend stehen, man muthe immer andauernde und höhere zu, so lange Zeit und Harmonie der Kräfte es erlauben. Es muß auf jeder Stufe ein Rückblick auf den zurückgelegten und ein Hinblick auf den noch zurückzulegenden Weg stattfinden. Ein eigentliches Ruheziel gibt es in der Erziehung nicht. Aber man verkümmere dem Kinde nicht den augenblicklichen Genuß eines gelungenen Strebens durch Tadel der Leistungen. Der andere Tag bringt neue Anforderungen. Und zwar zeige man, daß wohl äußerlich die Leistung eine vollkommene sein kann, daß ihr aber noch die innere Ausbildung mangele; daß bisher Stützen und Hülfleistungen nöthig waren, daß es aber auch selbständig geschehen müsse ꝛc. Zweitens vergesellschafte man mit der Thätigkeit angenehme Gefühle, so weit es der Zweck selbst erlaubt. Was also spielend geschehen kann, das lasse man nicht durch Zwang ausführen. Doch muß das Spiel nicht so vorherrschend bleiben, daß die ernste Thätigkeit, die Arbeit darum dem Kind mißfällig würde. Es soll nur dazu vorbereiten, dazu erfrischen, nicht sie ersetzen. Das angenehmste Gefühl, welches die Thätigkeit begleiten

kann, ist aber die Selbstbefriedigung. Darum lasse man den Zögling seine Fortschritte sehen und überschauen, indem man ihm zugleich den noch zurückzulegenden Weg mit der Hoffnung des Gelingens zeigt. Nichts ist hemmender für den Thätigkeitstrieb als häufiges Mißlingen, deßhalb hat der Erzieher wohl zu erwägen, Was er als Uebung für denselben auswählen soll. Es gibt Erwachsene, welche sich darin gefallen, den Kindern ihre Ohnmacht und Ungeschicklichkeit anschaulich zu machen. Sie stellen lauter solche Aufgaben, wozu die Kräfte der Letzteren nicht hinreichen. Dies ist das sicherste Mittel, die Kinder aller Thätigkeitslust zu berauben. Umgekehrt loben Manche auch die unvollkommensten Leistungen, und schläfern dadurch das Weiterstreben ein. Es schließt sich nämlich dem Thätigkeitstrieb sehr nahe der Vervollkommnungstrieb an. Der Mensch will nicht blos seine Kräfte üben, sondern auch ein Ziel erreichen, und zwar ein immer weiter zurückweichendes Ziel. Das Kind freut sich, wenn ihm irgend ein Unternehmen gelungen ist, aber nur kurze Zeit, denn aus dem ausgeführten Unternehmen erwächst sofort ein auszuführendes. Eben so geht es auch bei den Erwachsenen, wenn ihre Bildung keine fehlerhafte gewesen ist. Die Laßheit, welche sich immer mit der Gegenwart begnügt, und nicht nach künftigem Vollkommnerem strebt, ist eine Ausgeburt niedriger Begierden, welche die höheren Bestrebungen gefangen halten, und es ist deßhalb bei Kindern dieser Untugend auf alle Weise entgegenzuwirken. Diese Laßheit offenbart sich gern in Unordnung, liegen-Lassen der gebrauchten Sachen, ferner in dem Mangel an Wetteifer, auch in dem Spiel mit kleineren Kindern, denen man ohne Anstrengung überlegen ist. Wo sich Das findet, muß der Erzieher kräftig anregen, das Kind in größere Unternehmungen hineinziehen, wovon es nicht mehr zurückweichen kann, den Ehrgeiz wecken ꝛc. Andererseits aber verirrt sich der Vervollkommnungstrieb leicht in eine unruhige Projektmacherei, welche, indem sie fernen Zielen nachjagt, die nahen übersieht. Die Phantasie gesellt sich dann zu dem Vervollkommnungstriebe, und macht denselben für das praktische Leben untüchtig. Der Erzieher dulde diese Wendung in der Entwicklung des Kindes schon im ersten Anfange nicht. Er zeige immer auf die nächste zu ersteigende Stufe hin, und deute nur zur Ermunterung auch auf das ferne, vielleicht ideale Ziel. Er weise das Gerede über Fortschritt zurück, und dringe auf That, zumal

bei heranreifenden Jünglingen. Die politischen Verirrungen sind großentheils aus der Vernachlässigung dieses Grundsatzes entsprungen. Nicht minder schränke er den Vervollkommnungstrieb in der Art ein, daß er sich nicht in die Breite verflache. Nicht Vielerlei neben einander darf unternommen, sondern Eins muß tüchtig getrieben und bis zu einem gewissen Ziele fortgeführt werden; doch natürlich ohne Pedanterei und einseitige Vorliebe. Zur Ausbildung dieses Triebes gehört aber wesentlich, daß man ihm eine gewisse Selbstständigkeit lasse. Wenn das Kind immer auf Befehl und nach Vorschrift sich vervollkommnen soll, wenn jeder Schritt, den es in einer anderen Richtung thut, getadelt wird, so kann keine rechte Freude an dem Fortschritte aufkommen, und wenigstens *geht nach* erlangter Unabhängigkeit das Gewonnene wieder verloren. Der Erzieher muß anfangs zwar das zu Erreichende ganz ins Einzele vorzeichnen, sowie aber die Kraft des Kindes erwächst, ihm einige Ausführungen frei geben, und zwar am besten ausdrücklich. Dies gilt für den Unterricht wie für die sittliche Erziehung.

Neben und in dem Thätigkeitstriebe wirkt der Abwechselungstrieb. Das Gesetz der Beharrlichkeit, welches in der todten Natur herrscht, ist in dem menschlichen Organismus durch ein anderes, das der Abwechselung, eingeschränkt. Durch Beharren in demselben Zustande stumpft sich jede Lust, sei sie auch anfangs die größeste, ab; es muß ein neuer Reiz wirken, um dem vorigen Zeit zur Ruhe und allmähligen Wiederholung zu lassen. Dieses Bestreben bewahrt den menschlichen Organismus vor Einseitigkeit und Indolenz, es kann aber auch in Leichtsinn, Zerstreutheit oder Neugierde ausarten. Um dieser sehr gewöhnlichen Ausartung vorzubeugen, lasse man anfangs nur wenige und einfache Reize auf das Kind wirken, und dulde keine grellen Absprünge der Thätigkeit, sondern leite zu Veränderungen im Kleinen, in der Form der Beschäftigung u. s. w. Verderblich ist die Ueberfüllung mit Spielsachen und die sichtliche Bemühung der Erwachsenen, das Kind zu unterhalten. Statt daß sich die Welt nach und nach vor seiner Anschauung entfalten, daß jeder folgende Tag und jedes folgende Jahr etwas Neues bringen sollte, so ist in der Periode, wo die Natur eine gewisse Stetigkeit fordert, schon der Kreis der Reize erschöpft, und Ueberdruß tritt an die Stelle der Freude. Es heißt in der That das Kind seiner schönsten Genüsse berauben, wenn man es mit Genüssen

überschüttet. Wird der Abwechselungstrieb richtig geleitet, so wird sich daraus die Wißbegirde, der Forschungstrieb, der Erfindungsgeist entwickeln; der Mensch begnügt sich nicht mit dem Vorhandenen, er sucht das Neue und durch Einwirkung des Vervollkommnungstriebes auch das Bessere. Darf also der Erzieher dem Abwechselungstriebe in dem Kinde nicht zu viel Spielraum gestatten, ihn nicht bis zur Flatterhaftigkeit wachsen lassen, so darf er ihn doch ebenso wenig unterdrücken, zumal da die natürliche Entwickelung von selbst in dem Erwachsenen längere Perioden der Abwechselung setzt, als bei dem Kinde. Manches erscheint uns als Flatterhaftigkeit, was es in der That nicht ist, weil wir mit einem anderen Zeitmaaße messen, als die Kinder. Deßhalb sollte man auch beim Unterrichte die Kinder nicht zu lange bei einem Gegenstande festhalten, sondern durch Mannigfaltigkeit des Stoffs und der Form die Lernfreudigkeit unterhalten. Die sogenannte Gründlichkeit ist schon darum gerade Ungründlichkeit, weil sie durch zu langes Verweilen an einem Gegenstande die Neigung des Kindes in Abneigung, und die anfangs kräftige Auffassung in eine schwächliche verwandelt. Was dem Erwachsenen als unvollständig begründet erscheint, ist es darum nicht für das Kind, dem der höchste Grund der Glauben an seinen Erzieher ist.

§. 20. Ausbildung des Besitztriebes.

Von großer Wichtigkeit ist die Behandlung des Besitztriebes in dem Kinde. Leider aber haben darauf die miterziehenden Personen soviel Einfluß, daß der Haupterzieher ihm selten die gewünschte Richtung geben kann. Wer gibt und nimmt nicht all einem Kinde! Welcher Werth wird nicht den nichtswürdigsten Dingen in der Kinder Gegenwart beigelegt! Wie geringschätzig werden oft die höheren Güter behandelt! Es ist kein Wunder, daß der an sich gute Trieb ausartet, auf der einen Seite in Habsucht, auf der anderen in Verschwendung. Das Kind faßt, hält fest, und will zur freien Verfügung haben, Was ihm gefällt, weit eher, als es einen Begriff von Eigenthum hat. Die Bildung dieses Begriffs liegt aber dem Erzieher ob, nicht etwa durch Erklärungen, sondern durch Handlungen. Sobald das Kind in der Sprache weit genug vorgerückt ist, um zwischen ich und du zu unter-

scheiden, fängt es auch an, das fremde Eigenthum von dem eignen zu trennen. Und ist diese Entwicklung vorhanden, bestehe der Erzieher darauf, daß auch wirklich ein Unterschied festgehalten werde. Das Kind darf nicht mit allen Dingen auf gleiche Weise schalten. Was ihm zum Spiel, zum Besitz gegeben ist, damit lasse man es ungehindert nach seiner Lust verfahren; Was Andern gehört, das darf es nur anschauen, nicht nach Belieben anfassen, zerstören, wegwerfen. Diese Unterscheidung lehrt zugleich schonen, und wehrt der Herrschsucht. Wenn das Kind sein Eigenthum zerstört, so lasse man Dies gehen, so lange nicht entschiedener Muthwille dabei hervortritt. Es mag durch Schaedn klug werden. Und ist die Sache von Werth, so sind ja Diejenigen schuld, welche ihm solche werthvolle Dinge zum Spiel geben. Man unterscheide auch zwischen künftigem, einstweilen aufbewahrtem Eigenthum und jetzigem. Das erstere darf nur angeschaut, nicht beliebig gebraucht werden. Uebrigens sind die Geschenke befreundeter Personen oft wahre Büchsen der Pandora und Erisäpfel. Manche Geschenke sollte man geradezu verbitten. Bald lernt das Kind auch seine Familie der fremden entgegenstellen, und hier sei man noch weit strenger in der Heilighaltung des Eigenthums. Nichts Fremden Gehöriges darf das Kind für sich nehmen oder zerstören, sei es auch das Kleinste. Laxe Vorstellungen von dieser Grenze, welche sich in der Kindheit bilden, gehen leicht durch das ganze Leben. Manche Dinge müssen als gemeinschaftliches Eigenthum, namentlich der Geschwister angesehen werden; dann erkläre man Dies aber ausdrücklich, und beuge dem Zank durch bestimmte Vorschriften über den Gebrauch vor. Außer dem Vortheil, die vielen Störungen und unangenehmen Auftritte in der Familie zu beseitigen, ist eine feste Gesetzgebung, wenn man es so nennen kann, und eine prompte Justiz bei den Kindern die Grundlage der Gerechtigkeit derselben im späteren Alter. In Streitigkeiten der Kinder über Besitz sollen sich die Eltern freilich nicht voreilig mischen, aber diese Nicht-Einmischung gehe doch niemals so weit, daß die kleinen Eigenthümer unbeobachtet und ungeahndet ungerechte Handlungen begehen; noch weniger aber trete Partheilichkeit, wenn gleich zu Gunsten der artigsten oder der jüngsten Kinder, hervor. Das Recht muß unter allen Umständen auch in Kleinigkeiten heilig gehalten werden. Wenn die Geschwister freiwillig den Gebrauch ihrer Spielsachen gestatten, so kann Dies

als ein erfreuliches Zeichen der Eintracht angesehen werden, wenn aber die Eltern das sorgsame Kind zwingen, sein Eigenthum dem Muthwillen seiner Geschwister preiszugeben, so ist Dies eine üble Grundlage für künftige Rechtlichkeit, eine Preisgebung des Edlen an das Unedle. Es ist aber nicht genug, daß der Besitztrieb geregelt und dem Gerechtigkeitsgefühl untergeordnet werde; er muß auch gemäßigt und den sympathetischen Gefühlen zugänglich gemacht, und wiederum gegen die Verführungen der sinnlichen Triebe abgehärtet werden. Das Kind muß geben können, und zwar wirklich und mit Aufopferung geben. Die bloße Komödie des Almosens oder des Mittheilens, um dreifach zurückzuempfangen, ist keine Bändigung der Habsucht. Man muß schon im engen Kreise der Familie durch Thatsachen überzeugen, daß bei allgemein verbreitetem herzlosen Egoismus die menschliche Gesellschaft gar nicht bestehen könne, und alle Freude aus dem Leben verschwinden würde. Jede habsüchtige That habe für das Kind empfindliche Folgen, jede uneigennützige erfreuliche, doch ohne daß es eben Lohn darin erblickt. Allein man hüte sich wohl, die Uneigennützigkeit des Kindes in Gleichgültigkeit für das Eigenthum, seine Freigebigkeit in Verschwendung übergehen zu lassen. Unsere Zeit neigt dazu, und weiß auf der anderen Seite Habsucht doch damit zu verbinden. Schon das Streben nach Mehr, als man gebrauchen und verwahren kann, ist ein Fehler, von dem man Kinder zurückhalten sollte. Ein Kind, das mehr Blumen bricht, als es zu seinem Strauße braucht, verräth Habsucht; wenn es sie wegwirft oder ohne Bedenken verschenkt, Verschwendung. Die Neigung zum Verschenken, besonders an Kinder, mit welchen das schenkende in keinem besonderen Freundschafts-Verhältniß steht, deutet eher Gleichgültigkeit und Leichtsinn an als Theilnahme und Wohlthätigkeit. Deßhalb thut der Erzieher nicht wohl, wenn er das Verschenken zu leicht macht, oder vielleicht gar erlaubt, über fremdes Eigenthum als Geschenk zu verfügen. Um das Kind über diese Punkte zu prüfen, und die vorgefundenen Anlagen zum Rechten zu entwickeln, ist es nöthig, ihm Gelegenheit zu geben, über ein Besitzthum zu verfügen. Dies Besitzthum kann anfangs in den ihm überlassenenen Eßwaaren und Spielsachen bestehen. Die Ersteren darf es verschenken, die Anderen nur verleihen, wenigstens nicht ohne Erlaubniß verschenken, dann aber das Geschenk nicht mehr zurücknehmen. Tausch und Kauf unter

Kindern, vornehmlich unter Geschwistern, ist überhaupt eine zu mißbilligende Verfrühung späterer Lebensverhältnisse. Das oft gerühmte Ueberlassen eines Taschengeldes zur freien Verwendung bringt nur dann wirklichen Vortheil, wenn es sehr genau überwacht und geleitet wird. Die meisten Elter nähren mit ihrem Taschengelde schlimme Leidenschaften in ihren Kindern: Näscherei, Spielsucht, Vergnügungssucht oder auch Geiz. Freilich ist der Letztere heutiges Tags die seltnere Untugend geworden, und manche löbliche Zurückhaltung und Einschränkung wird von dem großen Haufen Geiz gescholten. Am strengsten sollte man aber verhüten, daß angehende Jünglinge ihre Effekten, insbesondere Bücher veräußern oder Schulden machen. Nichts gefährdet das Gefühl für Rechtlichkeit und Aufrichtigkeit stärker, als solche viel zu gelinde beurtheilten Unredlichkeiten. Besser ist es, wenn die Eltern ihre Kinder in ihre eignen kleinen Geschäfte hineinziehen, und sie dadurch zur Ordnung, Sparsamkeit und Gewandtheit gewöhnen. Aber auch diese Geschäftshülfe muß wohl überwacht werden, wenn nicht Mißbräuche entstehen sollen. Bei allem Zutrauen muß man bedenken, daß es Kinder oder Jünglinge sind, welche der Verführung leicht unterliegen. Es ist ein gewöhnlicher elterlicher Irrthum, daß ihre Kinder nicht unredlich seien, gerade so wie man die Möglichkeit des Lügens bestreitet. Erfahrene Erzieher wissen, daß alle Kinder, wo nicht wirklich lügen, doch sehr nahe daran streifen, und wo nicht wirklich stehlen, doch sehr ähnliche Handlungen begehen. Die Tugend der Ehrlichkeit ist nicht angeboren, sondern muß anerzogen werden, und dazu gehört, daß die Begriffe von Eigenthum sich nur allmählich ausbilden und befestigen. Noch ist zu warnen vor einem doppelten Fehler mancher Eltern. Die Einen gefallen sich darin, ihren Kindern frühzeitig die Mitwissenschaft von künftigem Reichthum zu gewähren, nicht bedenkend, welche verderblichen Begierden sie dadurch erwecken, und daß der Verlust dieses Reichthums doch immer möglich und dann desto bitterer ist. Die Anderen schämen sich selbst ihrer Armuth, und täuschen entweder die Kinder über die wahre Lage ihrer Verhältnisse, oder prägen ihnen ebenfalls jene falsche Scham und eine zur -Schau-Tragung erlogener Wohlhabenheit ein. Daß weder das Eine noch das Andere die rechte Werthschätzung der Güter, die Wahrhaftigkeit fördert, auch nicht zum wahren Glücke der Kinder beitragen kann, springt in die Augen.

Oft täuschen sich die Eltern selbst über das Zureichen dieses Reichthums. Sie erziehen jedes ihrer Kinder so, als wäre es in dem ganzen Besitz des elterlichen Reichthums, während sie doch wissen, daß doch ein größerer Divisor kleinere Quotienten verursacht. Um diese falsche Rechnung wieder gut zu machen, wird nun nach den Mitteln der Habgier nach reichen Heirathen, Erbschaften, Lotteriegewinn, Spekulation gejagt, und die Gesinnung der Kinder im Innersten verdorben.

§. 21. Ausbildung des Geselligkeitstriebes.

Der Geselligkeitstrieb ist schon bei den Erziehungsmitteln behandelt worden (Th. I. §. 42); seine Ausbildung verdient aber noch näher betrachtet zu werden. Das Kind will nicht allein sein; auch wenn es kein besonderes Interesse an der Gegenwart anderer Personen hat, liebt es doch ihre Nähe, fürchtet sich wohl gar, wenn es Niemanden um sich sieht. Aus diesem Triebe können Tugenden erwachsen: Mitgefühl, Verträglichkeit, Gemeinsinn, Wetteifer, aber auch Untugenden, wie Unselbständigkeit, Vergnügungssucht, Schwatzhaftigkeit u. s. w. Der Erzieher hat also diesen Trieb zu lenken und zu mäßigen, damit das Ziel schöner und edler Geselligkeit erreicht wird. Im Allgemeinen ist es thöricht, die Kinder ohne Noth von dem Umgange mit andern Kindern zurückzuhalten. Sind die letzteren nur halbwege gut erzogen, so sind sie bessere Gesellschaft, als erwachsene Personen. Die Altklugheit der separirt gehaltenen Kinder ist noch das geringere Uebel, das schlimmere ist das Mißtrauen, die Abgeschlossenheit, der Hochmuth gegen andere Menschen, wozu sich noch Mangel an Kenntniß des wirklichen Lebens und Unanstelligkeit zu allen praktischen Aufgaben gesellt. Es ist ein Irrthum, wenn man sich einbildet, durch eine Absperrung des Hauses gegen andere Kinder auch sogleich allen Einfluß der Mitwelt auf die Ausbildung der eigenen Kinder abschneiden zu können. Die fehlerhaften Sitten dringen durch die Ritzen einer solchen Quarantäne desto verderblicher durch, denn es bleibt ihnen der Reiz der Neuheit und der Beistand der Phantasie. Das Kind muß so erzogen werden, daß es mit allen Menschen umgehen kann, nur mit guten umgehen will. Deßhalb gebe man ihm Gelegenheit zu vielem Umgang, mache aber den mit wohlerzogenen Kindern durch

Hinzufügung von allerlei Annehmlichkeiten wünschenswerther, als jeden andern. Aus der Unterlassung dieser Vorschrift erklärt es sich, wie die sorgfältigst erzogenen Jünglinge bei dem Eintritte in die Welt oft am leichtesten sinken, und wenn Dies auch nicht eintritt, sich weder Geschick zu Geschäften, noch Liebenswürdigkeit aneignen. Umgekehrt aber kann die Sorglosigkeit in der Wahl des Umgangs, besonders des näheren, wieder die traurigsten Folgen nach sich ziehen. Wie Penelope's Gewebe über Nacht wieder aufgetrennt wurde, löst die üble Gesellschaft alle guten Produkte der häuslichen Erziehung wieder auf, und macht künftige Vervollkommnung oft unmöglich. Darum werde man nicht müde, die Gesellschaft der Kinder zu beobachten, die gute zu fördern, die schlimme nicht einflußreich werden zu lassen. Vorübergehende Bekanntschaft mit unartigen Kindern schadet wenig, kann sogar nützen, wenn der Erzieher den Eindruck zu lenken versteht. Jedenfalls ist eine gewisse Unbefangenheit in dieser Beziehung weit nützlicher, als Aengstlichkeit und Pedanterie. Nur Das dulde man nicht, daß die Geselligkeit zur Gesellschaftssucht werde, so daß der Zögling Nichts ohne Beisein Anderer vorzunehmen im Stande ist, und daß ihn bei der geringsten Einsamkeit Langeweile beschleicht. Mindestens arbeiten muß der Mensch allein können, und auch das Vergnügen darf nicht an das Beisammensein mit Andern gebunden sein. Besonders verhüte man, daß sich feste Verbindungen unter den Kindern, wenn schon für erlaubte Zwecke bilden, welche der Leitung des Erziehers entzogen sind. Ehe man es denkt, sind sie ausgeartet, und der bessere Einfluß ist durch den der Genossenschaft neutralisirt. Sind diese geselligen Veranstaltungen zugleich Nachahmungen ähnlicher unter den Erwachsenen, so wird eine Verfrühung der Ansprüche daraus, welche auch aus anderen Ursachen Mißbilligung verdient. Dahin gehören alle Arten von Gewinnstspielen, alle Tanzvergnügungen (Tanzunterricht braucht nicht Tanzvergnügung zu sein), ferner alle Assemblee-ähnlichen Zusammenkünfte, der Besuch von Wirthshäusern, selbst der anständigsten, wenn er nicht durch Reisen bedingt ist. Der Schaden des Wirthshausbesuchs liegt hauptsächlich in der Verwöhnung. Der Gast wird bedient, er hat Alles ohne Mühe und ohne Anschauung seiner sonstigen Pflichten; für Geld ersetzt man ihm die Familie, und entfremdet ihn derselben. Kinder und Jünglinge, welche die Mühe des Gelderwerbs noch nicht kennen, haben in dem

Wirthshause gar kein Hemmniß ihrer Sinnlichkeit; der Augenblick herrscht, die Vergangenheit und Zukunft werden nicht repräsentirt. Zu Hause muß das Kind, wo nicht Gott, doch wenigstens den Eltern für die dargereichte Nahrung danken, in dem Wirthshause wird blos bezahlt. Der Wirth fragt nicht, woher das Geld? darum fragt sich auch der Gast nicht: Was solltest du mit diesem Gelde? auch nicht: Was solltest du mit dieser Zeit? Alle diese Ausgeburten des Luxus sollten wenigstens für die Zeit aufgeschoben werden, wo Körper und Geist den sinnlichen Reizen leichter widerstehen. Auch wird in der That desto weniger für Verträglichkeit und Gemeinsinn gewonnen, je förmlicher die Gesellschaften der Kinder eingerichtet sind. Schule und Turnplatz auf der einen, freie, zufällige oder von einem Bedürfniß gebotene Zusammenkünfte auf der anderen Seite geben dem Geselligkeitstriebe Nahrung genug, zumal wenn nicht viele und nicht immer dieselben Individuen zusammentreffen.

Die Verbrüderungen auf den Gymnasien und die Landsmannschaften auf den Universitäten sind ebenfalls ausgeartete Produkte des Geselligkeitstriebes. Ein Jüngling, wie ein Kind, muß auch in der Einsamkeit seine Befriedigung finden können, und zur Zufriedenheit nicht allemal Kameraden nöthig haben. In dieser Beziehung schaden die zahlreichen Schulen, und die Verbindung höherer und niederer Klassen zu einer Anstalt. Der Wirthshausbesuch der zum Unterricht versammelten Jünglinge ist in der neueren Zeit theilweise in Schutz genommen worden, aber gewiß mit großem Unrecht. Denn er wird die Wurzel aller Roheit und Gemeinheit und untergräbt nicht blos die Sittlichkeit, sondern auch die Wissenschaftlichkeit. Alle Versuche, solche Sinnengenüsse auf ein vernünftiges Maaß zurückzuführen, werden vergebens bleiben; unbedingtes Verbot führt weiter als bedingtes und gefährdet die Aufrichtigkeit eher weniger als mehr. Die Erregung des Wetteifers ist als Erziehungsmittel von großer Wichtigkeit; als Ziel der weiteren Ausbildung steht aber der Gemeinsinn, worauf zuletzt die Vaterlandsliebe beruht, höher. Beide werden genährt, wenn der Erzieher nicht das Individuum, sondern die Genossenschaft für die Leistungen lobt oder tadelt, wenn er es zu veranstalten sucht, daß der Einzele gar keine dauernde Auszeichnung gewinnt, sondern wechselnd bald dieser, bald jener. Auch Das fördert den Gemeinsinn, wenn man von Jedem, der

sich einer Gesellschaft angeschlossen hat, nach dem Maaße seiner Kräfte Leistungen verlangt. Nicht das Vergnügen der Einzelen, sondern der Gesammtheit muß der letzte Zweck der Spiele sein, und welcher Posten Jedem übertragen wird, darf nicht in Rechnung kommen, wenn nur das Ganze gelingt. Dabei ist es etwas Bedeutendes, seinen persönlichen Willen dem Gesammtwillen unterwerfen zu lernen. Dies lernt sich besser im Spiel, als aus Büchern. Die Spielverderber in der Jugend bleiben gewöhnlich ihr ganzes Leben hindurch Egoisten. Selbst die Neckereien und kleinen Unbilden, welche in der geselligen Verbindung der Kinder vorkommen, haben das Gute, daß sie vor allzu großer Empfindlichkeit behüten und gegen künftiges Ungemach abhärten. Der Knorr lernt den Knuppen vertragen, der Separatismus wird im Keime erstickt. Ein gewisser Grad von öffentlicher Erziehung leistet alles Dies am besten. Daß die Geselligkeit nicht in Geschwätzigkeit, und diese wieder in Klatschsucht ausarte, wird verhütet, wenn die erziehenden Personen die Kinder nicht in ihre Unterhaltungen hineinziehen und der Naivetät nicht zuviel Recht einräumen. Muß daß Kind den Erwachsenen gegenüber immer entweder etwas der Rede Werthes sagen, oder schweigen, so wird es auch anderswo die Zunge im Zaum halten lernen. Schon frühe mache man es ihm zur Aufgabe ein Geheimniß bewahren zu lernen, und lehre Verschwiegenheit als eine Tugend lieben. Aber man mache die Kinder darum nicht zu seinen Vertrauten. Das alte Sprüchwort, welches aus der Schule zu schwatzen verbietet, hat einen tief pädagogischen Grund und sollte ebenso auf die Familie angewandt werden.

§. 22. Ausbildung des Nachahmungstriebes.

Mit dem Nachahmungstriebe verhält es sich ähnlich wie mit dem Geselligkeitstriebe. Er muß mehr als Erziehungsmittel gepflanzt werden, als um seiner selbst willen. Er ist nothwendig, weil ohne ihn der junge Mensch die Handlungsweise der älteren sich nicht aneignen, folglich ihre Erfahrungen nicht benutzen würde. Die absichtslose Erziehung, wie sie ehemals fast allein üblich war, beruht fast lediglich auf diesem Naturtriebe; ja mit einer gewissen Abänderung wird derselbe zum Unterwürfigkeitstriebe. Denn so sehr auch das Streben nach

Selbständigkeit entgegenwirkt, so regt sich in dem Menschen ein Zug zur Unterwerfung unter den Vollkommneren, insbesondere unter den Kräftigeren, und er ist bereit, der Anführung desselben zu folgen. Dies ist nicht Resultat der Klugheit, sondern eines unmittelbaren Bestrebens. Mithin ist auch der Gehorsam nahe mit dem Nachahmungstriebe verwandt. In dem einen Falle wird das Beispiel, d. h. die Handlung des vollkommneren Menschen befolgt, in dem anderen die von demselben uns mitgetheilte Vorstellung einer Handlung. Wird die Vorstellung von dem durch Nachahmung zu erreichenden Ziele sehr lebhaft, so entsteht Nacheiferung, ein Bestreben, welches zu den edelsten gehört, wenn das Ziel selbst ein sittliches ist. Dagegen kann der Nachahmungstrieb in Nachäfferei ausarten, wenn man das Unwesentliche eines Beispiels auffaßt, und das Wesentliche darüber vernachlässigt. Dem Erzieher liegt die Pflicht ob, gute Beispiele in die Nähe, die schlechten in die Ferne zu rücken; und natürlich wird es am vortheilhaftesten sein, wenn sein eigenes Beispiel das musterhafteste ist, mindestens so erscheint. Die Fehler solcher Personen, deren Umgang unvermeidlich ist, suche er entweder dem Auge der Kinder zu entziehen, oder unter einem Gesichtspunkte zu zeigen, daß sie nicht zur Nachahmung reizen. Wie zum Beispiel, wenn man beklagt, daß dieselben nicht gleiche Gelegenheit zur Vervollkommnung gehabt hätten, wie der Zögling. Auch ideale Beispiele halte man vor, nur nicht phantastische, allzu unbestimmte, und nicht mehrere als nöthig, damit der Wechsel ihnen die Schärfe des Gepräges nicht nehme. Den Beispielen der Menge, der Gespielen, welche in der Regel als schlechte angenommen werden können, weise man einen möglichst niedrigen Platz an, verlange vielmehr, daß das Kind sich durch besseres Verhalten auszeichnen solle. Solche Ermahnungen können recht wohl stattfinden, ohne den Stolz allzu sehr anzufachen. Bei allen Hinweisungen auf Beispiele beobachte der Erzieher eine strenge Schätzung der Eigenschaften nach ihrem wahren Werthe; er nenne nie nachahmungswürdig, Was sittlich zweifelhaft oder tadelnswerth ist. Sich eigner leichtsinnigen, ungesetzlichen Streiche rühmen, oder die Schwächen ausgezeichneter Männer mit Wohlgefallen schildern, sind sehr gewöhnliche aber darum nicht zu entschuldigende pädagogische Sünden. Wenn der Beamte vor seinen Kindern sich seiner Studentenstreiche rühmt, so sollte er weiter schließen, Wessen sich die Taglöhner

vor ihren Kindern rühmen werden. Wer nicht einmal über sein eignes Leben sittliche Urtheile fällt, welches Zutrauen wird der seinen Urtheilen über Andere verschaffen! Vor einer Verirrung des Nachahmungstriebes ist noch zu warnen, vor der Sucht Anderen nachzuspotten. Schon die Kinder selbst können diese Aeußerung der Lieblosigkeit nicht leiden, wieviel mehr sollten die Erzieher dagegen wirken, und nicht durch beifällige Aufnahme, durch Belachen der Naivetät das Aufwachsen dieser Unart fördern. Wohl aber sollte mehr, als es bisher zu geschehen pflegte, der Nachahmungstrieb auf technische Geschicklichkeiten, wenn sie auch nicht gerade zum künftigen Fortkommen dienen, gelenkt werden. Es gibt noch gar zu viele Kinder, welche Anderen keine Fertigkeit abzusehen im Stande sind, weil der Nachahmungstrieb nicht auf die Beobachtungsgabe gewirkt hat. Es gibt Kinder, welche nicht binden, nicht schneiden, nicht klopfen können, obgleich sie wohl Lust dazu gehabt hätten; allein es fehlte an Gelegenheit, man gab ihnen kein Werkzeug. Andere, welche wenig Unterricht genossen haben, können dagegen nachmachen, Was sie einmal gesehen haben, und sind eben dadurch anstellig und brauchbar zu allen Dingen. Ihre Beobachtungsgabe war frühzeitig geschärft worden. Man sollte Kindern nicht zuviel mit Hülfeleistungen in mechanischen Dingen entgegenkommen, damit das Bedürfniß ihnen die ersten Schwierigkeiten überwinden helfe; dann aber sollte man die Geschicklichkeit pflegen, bis sich auch Neigung dazu gesellte. Bei den Fertigkeiten, welche Gegenstand des Unterrichts sind, hat man bisher wohl schon ein zweckmäßiges Verfahren beobachtet, die scheinbar geringfügigeren aber, welche indessen der Ausbildung ebenso nothwendig sind, hat man fast geflissentlich vernachlässigt; erst das Turnen hat manche wieder zu Ehren gebracht.

§. 23. Ausbildung des Ehrtriebes.

Wie der Nachahmungstrieb anderen Menschen einen bedeutenden Einfluß auf die Bildung des heranwachsenden Menschen gestattet, so thut es auch der Ehrtrieb, welcher nach der Anerkennung einzeler Personen oder der ganzen Umgebung strebt. Er ist eine der stärksten Triebfedern für die menschlichen Handlungen, doch im Mannesalter herrschender, als im Kindesalter. Da er aber zu dem Edelsten, wie zu

dem Schlechtesten treiben kann, und einer Menge von Ausartungen unterworfen ist, so bedarf er sorgfältiger Behandlung von Seiten des Erziehers. Für das Kind gibt es anfangs kein anderes Publikum, als die Familie; in dieser muß der Ehrtrieb so gepflegt werden, daß später bei dem Hervortreten in die Welt einerseits die Grundlagen zu den Tugenden des feinen Ehrgefühls, des edlen Stolzes, der Achtung des guten Rufes, der edlen Ruhmliebe schon gelegt sind, und daß andererseits von den sittlichen Verkrüppelungen, dem Ehrgeize, dem Hochmuthe, der Ruhmsucht, der Eitelkeit, der Abhängigkeit von dem Urtheile der Welt möglichst abgelenkt ist. Die Bildung des Ehrtriebes muß anknüpfen an das sittliche Gefühl; sobald sich dies so weit entwickelt hat, daß es gut von böse unterscheidet, darf auch der Beifall Anderer gesucht, ihr Mißfallen vermieden werden. Allein es sind anfangs nur einzele Personen, um deren Urtheil das Kind sich kümmern soll, nicht „die Leute". Und zwar muß gleich von dem ersten Anfang die Anerkennung sittlich gebildeter Personen, besonders die der Erzieher, selbst weit über die der übrigen gestellt werden. Je weniger ausdrückliche Anerkennung dem Kinde bewiesen wird, desto feiner wird sein Ehrgefühl und desto reiner sein Ehrtrieb ausgebildet werden. Ruhm, laute Ehre liegen dem Kinde noch zu fern, als daß sein Bestreben darauf gerichtet sein soll. Man kann wohl als fernstes Ziel auf etwas Dergleichen hindeuten, und die Beispiele berühmter Männer aufstellen; allein nahen Ruhm, äußerliche Auszeichnung in den Kinderjahren vorhalten, verdirbt nothwendig den Charakter. Daher sind öffentliche Belobungen oder Ehrenzeichen in den Schulen jederzeit bedenklich. Häufiges und reiches Lob führt am leichtesten den natürlichen Trieb zur Ausartung, nicht minder häufig die Ehrerbietung, welche abhängige Personen den Kindern vornehmer oder reicher Eltern beweisen. Ist Dies nämlich nicht ein Ausfluß der allgemein angenommenen Etikette und somit ohne große Bedeutsamkeit, so setzt das Kind nothwendig auf seine Rechnung, Was höchstens auf die Rechnung seiner Eltern und Vorfahren gehört und verlangt unter allen Verhältnissen eine Auszeichnung, welche ihm nur unter besonderen Umständen zu Theil wurde. Es ist das sicherste Mittel Kindern unbegründete Ansprüche einzuflößen, wenn Eltern ihre Umgebungen merken lassen, daß sie die ihren Kindern erwiesene Ehre als ihnen selbst erwie-

sen betrachten. Am ersten läßt sich eine Uebertragung der erblichen Standesehre auf die Kinder dulden, weil die größeste Wahrscheinlichkeit vorhanden ist, daß an diesem Verhältniß sich Nichts ändern werde, und weil die Gränze der Stände eher in die Augen fällt, als die des Reichthums, und der höhere Stand auch dem darin Erzogenen gewisse Beschränkungen und Pflichten auferlegt, während der Reichthum blos eine Möglichkeit der Genüsse in sich einschließt. Ein Anderes ist es, wenn man die Familien-Ehre in der Weise hervorhebt, daß die geistigen Vorzüge der Vorfahren, ihr guter Name nicht durch die Schuld der Enkel verloren gehen dürfen. Ueberhaupt nimmt der Ehrtrieb erst dann eine entschieden falsche Richtung, wenn er die Anerkennung Anderer für unbedeutende oder eingebildete Vorzüge verlangt, oder wenn er Diejenigen, welche seinen Ansprüchen nicht entgegenkommen, lieblos behandelt. Dazu tragen freilich oft genug die Eltern selbst bei. Sind es nicht die Kleider, auf deren Neuheit und Schönheit die Kinder vorzugsweise aufmerksam gemacht werden! Legt man nicht mehr Werth auf den Besitz einer Equipage oder eines Titels, wozu das Kind vielleicht niemals selbst gelangen wird, als auf den Ruf der Rechtschaffenheit und Wohlthätigkeit, den das Kind jedenfalls gewinnen kann! Man könnte es oft nicht geschickter anfangen, um die Kinder absichtlich eitel und hochmüthig zu machen, als man es ohne Absicht thut, so viel man auch daneben von christlicher Demuth und Liebe redet. Hier stehen noch eine Masse von Vorurtheilen der guten Erziehung entgegen, und der einzele Erzieher ist oft bei der besten Einsicht und dem besten Willen nicht im Stande, das Kind richtig zu lenken, weil die Miterzieher zu mächtig entgegenwirken. In vielen Verhältnissen ist es eine Unmöglichkeit geworden, ein wohlgebildetes Mädchen oder einen talentvollen Knaben ohne Eitelkeit zu erziehen; denn Jedermann hält sich für berechtigt und aufgefordert, dem Kinde zu sagen, Was der Erzieher ihm nicht zum Bewußtsein kommen lassen möchte. Selbst die Schulen können sich selten frei von Einrichtungen halten, welche den Ehrtrieb über die Gebühr steigern, weil sie um der faulen Subjekte willen zu stärkeren Reizmitteln greifen müssen, als feiner organisirte Kinder ertragen; — ein Grund mehr, in denselben das Gleichartige möglichst zusammenzuhalten, nicht Kinder aus allen möglichen Lebensverhältnissen unter einander zu mischen. Daß sich übrigens Hochmuth und Ehrgeiz

mit einer Abhängigkeit von dem Urtheil selbst des ungebildeten Publikums verträgt, beweis't die Herrschaft der Mode, wovor man die Jugend so lange als möglich bewahren sollte. Einmal angeregt, strebt der Ehrtrieb nach dieser lächerlichsten aller Auszeichnungen, und vergißt gar leicht die höheren Ziele. Denn überhaupt neigt die Jugend zu einer Ueberschätzung äußerlichen Beifalls oder roher Bewunderung. Statt aller übrigen Beweise darf man nur auf das Universitätsleben verweisen. Wie schwach ist der Rath und die Ermahnung der Eltern gegen das Zureden und den Spott der Kameraden! Wer würde wohl rauchen, fluchen, sich duelliren u. s. w., wenn nicht der falsche Ehrgeiz wäre! Um der eignen Lust willen wird weit weniger Thorheit und Sünde begangen, als aus Scheu vor fremder Geringschätzung. Es ist also wohl der Mühe werth, die jungen Leute in dieser Richtung abzuhärten, Was freilich am besten geschieht, wenn man sie gewöhnt, die wahre Ehre über die eingebildete zu setzen.

§. 24. Ausbildung des Unabhängigkeitstriebes.

Der Selbständigkeits= oder Unabhängigkeitstrieb ist zwar in vielen Beziehungen ein Gegner der Erziehung, er ist aber auch ihr Vollender. Wir erziehen den jungen Menschen so lange, bis er Selbständigkeit genug gewonnen hat, keiner Erziehung mehr zu bedürfen. Je stärker also der Selbständigkeitstrieb, desto eher wird die Erziehung zu Ende sein; ob glücklich oder unglücklich, Das ist ungewiß. Doch hat vielfältige Erfahrung gelehrt, daß eine Verfrühung der Selbständigkeit weit häufiger die Sittlichkeit zu Grunde richtet, als eine Verspätung. Nur in dem einzigen Falle, wenn der Selbständigkeitstrieb durch frühe despotische Behandlung gelähmt ist, wird die längere Fortdauer der Erziehung eine Willenlosigkeit für das ganze Leben zur Folge haben. In dem kleinen Kinde ist von Natur der Unabhängigkeitstrieb noch schwach, es fühlt seine Abhängigkeit von den Erwachsenen zu stark, um sich dem kräftigeren Willen nicht zu fügen. Dies ist die Basis des Gehorsams, welcher die Geneigtheit ist, den eigenen Willen dem einer zum Befehlen berechtigten Person zu unterwerfen. Kinder werden ihrem Erzieher ohne Widerstreben gehorchen, wenn nicht durch falsche Maaßregeln dem Selbständigkeitstriebe zu frühe Nahrung gegeben

wird. Diese fehlerhafte Bildung erscheint als Eigensinn, welchen die falsche Zärtlichkeit der Eltern oder Wärterinnen erzeugt und pflegt. Gäbe es keine unvernünftigen Eltern, so würde es auch keine eigensinnigen Kinder geben; bei keiner anderen Unart läßt sich ein so sicherer Rückschluß auf die Verschuldung der Umgebungen machen. Es hätte nur einer Geltendmachung des vernünftigen Willens gegen den noch unvernünftigen durch That und ohne viele Worte bedurft, so war kein Reiz zum Eigenwillen im einzelen Falle und zum Eigensinn als Gewohnheit vorhanden. Wo es aber einmal bis zum Eigensinn gekommen ist, da müssen Zurückdrängungs-Maaßregeln genommen werden, damit er nicht bis zum Ungehorsam und zur Widersetzlichkeit erwächs't. Diese Maaßregeln bestehen abermals in sparsamen Worten und kräftigen Handlungen; wenig Befehlen, aber konsequenter Durchführung des Befehls. Es bedarf keiner harten Strafen. Diese können im Gegentheil eine scheinbare Unterwerfung mit verhaltenem Widerwillen herbeiführen, welche den Charakter verstockt und in Haß und Rache umschlagen kann. Sobald es als eine sich von selbst verstehende Sache angesehen wird, daß das Kind gehorcht, von seinen Ein- oder Widerreden keine Notiz genommen wird, fügen sich auch sonst eigensinnige Kinder meistens. Thun sie es gleichwohl nicht, so verbinde man einen empfindlichen Nachtheil mit ihrem Ungehorsam, ohne die Form der Strafe gerade hervorzuheben; man lasse es eine harte Erfahrung machen. Nicht aber, als wenn das einmal ausgesprochene Wort des Erziehers dadurch zurückgenommen werden und das Kind wenigstens augenblicklich den Triumph feiern sollte, Recht behalten zu haben, sondern das Gebot oder Verbot wird nur suspendirt, und immer wieder hervorgezogen, wenn der Fall sich erneuert. Der Erzieher setzt der kleinen Unbeugsamkeit des Kindes seine zähere umsichtigere Unbeugsamkeit entgegen, und jene wird nachgeben. Aber besser ist es, es zu solchem Widerstreit nicht kommen zu lassen, und dem eigensinnigen Kinde zum voraus solche Antriebe zu geben, daß es mit seinem Willen dem des Erziehers folgt. Diese vorkehrende Behandlung besteht darin, daß man, die Abneigung gegen irgend eine Handlung oder Unterlassung voraussehend, dieser solche Reize beifügt, daß das Gleichgewicht hergestellt wird. Doch müssen diese Reize edler Art sein, damit das Verfahren nicht das Ansehen einer Bestechung gewinnt. Daß, wenn das Kind merkt, man wolle ihm

Etwas angenehm machen, es die Angelegenheit als einen Handel ansieht, und den Preis recht hoch stellt, ist natürlich. Es darf also Nichts davon merken, und wird es auch sicher nicht, wenn der Erzieher geistige Reize wählt und nichts Unnützes darüber redet. Der Eigensinn stellt sich aber nicht blos dem Willen des Erziehers entgegen, sondern auch dem anderer Personen, besonders der Spielgenossen. Auch da lasse man die Nachtheile seines Betragens recht augenfällig auf das Kind zurückfallen. Die Gespielen sollen in einem solchen Fall nicht nachgeben, das eigensinnige Kind strafe sich selber. Wenn kein unberufener Tröster dazwischen tritt, wird Dies schon helfen. Eigensinnige Kinder bedürfen übrigens vorzüglich des geselligen Umgangs; er ist für sie Medizin. Man benenne aber nicht alles Eigensinn, worin das Kind von dem Wunsche Anderer abweicht, und um so weniger, je reifer der Selbständigkeitstrieb bereits geworden ist. Die Festigkeit des Charakters, die Freiheitsliebe, die Eigenthümlichkeit der Denkweise kündigt sich schon in dem Kinde an, und tritt oft in ungefälliger Weise hervor. Ein Kind, welches nicht Alles mitspielen mag, was die Andern vorschlagen, ist darum noch kein eigensinniges Kind. Wie unter den Erwachsenen die Besseren sich nicht nach dem großen Haufen richten, so ist es auch oft unter den Kindern. Es hieße die edleren Triebe niederdrücken, wenn man hier nicht Unabhängigkeit gestatten und sogar loben wollte. Ueberhaupt muß Gelegenheit gegeben werden, den Selbständigkeitstrieb zu üben; von bloßem Reden gewinnt er keine Nahrung. Mit wachsender Kraft vertraue man dem Kinde Etwas an, wobei seiner Wahl eine Entscheidung überlassen bleibt. Ja man nöthige das Kind zu selbständiger Besorgung seiner Geschäfte, so wie Tell seinem Knaben, der ihn anredet: „Der Strang ist mir entzwei; mach' mir ihn, Vater!" antwortet: „Ich nicht. Ein rechter Schütze hilft sich selber." Was es dann auch thut, so verleide man es ihm nicht durch Spott oder Geringschätzung, sondern knüpfe an seine gemachten Erfahrungen wohlwollende Belehrung. Hat es verkehrte Einkäufe gemacht, schlechte Freunde gewählt, so ist es ja besser, es macht diese Erfahrung unter den Augen des Erziehers und mit geringem Lehrgelde, als später mit theurem. Und je mehr sich der Knabe dem Jüngling nähert, desto mehr gehe die Erziehung von der Forderung des unbedingten Gehorsams zu der Bestimmung durch Gründe über. Nicht daß der Vater mit dem Sohne streite,

und Gegenrede annehme, wenn er einmal befohlen hat, aber er befehle nur selten, in den meisten Fällen rege er nur an, und mache den Gehorsam leicht durch Ueberzeugung. Besonders enthalte man sich solcher Verbote, deren Befolgung schon zum voraus unwahrscheinlich ist, und nicht kontrolirt werden kann. Man soll nicht in Versuchung führen, und das Gewissen nicht mit dem Gefühl einer Unredlichkeit beschweren; es folgen dann gern mehrere nach. Auch Das darf dem scharfsichtigen Erzieher nicht entgehen, daß es eine Periode gibt, wo der heranwachsende Knabe auf seine Selbständigkeit eifersüchtig wird, und daß dann weder Liebe noch Ehrfurcht vor den Eltern ihn zurückhalten, gegen deren Gebot zu handeln, wenn er sich durch ihre Behandlung verletzt glaubt. Für alle Vöglein kommt die Zeit, wo sie das Nest verlassen und ihre eignen Schwingen versuchen wollen.

§. 25. Bildung des Willens.

Um den Gefahren des Uebergangs aus der Erziehung zu der Selbstbestimmung vorzubeugen, stärke man frühe den Willen, daß er sich nach Beweggründen und nicht blos nach sinnlichen Antrieben bestimme, oder durch letztere umstimmen lasse. Durch Beweggründe läßt sich auch auf den Jüngling noch einwirken, durch Strafen und Drohungen nicht mehr. Für die Willensstärke, woraus die Charakterfestigkeit sich entwickelt, muß, wenn sie als ein Produkt der Erziehung erscheinen soll, schon frühzeitig Vorkehrung getroffen werden. Man lasse zu diesem Zweck das Kind nicht Vorsätze nachbeten oder in der Herzensangst hervorstammeln, sondern mit freier Seele fassen und aussprechen, sei ihm nun aber auch behülflich zur Ausführung, und rüge ernstlich jeden Abfall. Nur kein Hohn über einen Rückfall oder auch über einen wunderlichen Vorsatz. Das Kind ist ja von Natur flatterhaft und phantastisch. Mag der Vorsatz vielleicht ungereimt oder unausführbar sein, man weise ihn nicht eher zurück, bis er sich dem Kinde selbst als einen solchen bewiesen hat. Der Wille muß sich versuchen, und es muß durch Thatsachen zu Gemüthe geführt werden, daß sich nicht Alles durchführen läßt. Aber durch weitläuftige Auseinandersetzungen wird die Willenskraft nur geschwächt. Es muß für das Kind zur Ehrensache werden, über seine Sinnlichkeit Herr zu sein. Mit einem gewissen

Stolz muß es sagen: „Ich könnte wohl, aber ich mag nicht." Um ihm Dies zu erleichtern, muß der Erzieher die Reize, welche die Sinnengenüsse zu verschönern pflegen, entfernen, dagegen allen freiwilligen Entsagungen möglichst viel Annehmlichkeiten zufügen, das Gute leicht, das Böse schwer machen. Die Willenskraft erstarkt mit jedem Sieg, den sie erringt; durch Niederlagen wird sie für alle folgenden Fälle geschwächt. Ein sehr gewöhnlicher Fehler ist, Ausnahmen in der Ausführung guter Vorsätze zu gestatten. Weil es Sonntag, weil man auf der Reise, weil es kalt ist u. s. w., soll man einen Vorsatz, den man allgemein und zu seinem eignen Besten gefaßt hat, suspendiren, und sich die Befolgung für die Zukunft schwerer machen. Wer solchen Zureden nachgibt, bei dem ist der Ernst des Entschlusses schon untergraben, er sucht nur Ausreden, um sich vor sich selbst und Anderen zu entschuldigen. Freilich sind auch die Umgebungen gewöhnlich sehr bereit, solche Wortbrüchigkeit vor dem Forum des Gewissens zu entschuldigen und als etwas Unbedeutendes darzustellen. Geben sich ja bekanntlich die Studenten unter einander das Ehrenwort zurück, Was offenbar nichts Anderes ist, als Menschenzeugniß höher achten, als Gottes Zeugniß. Eins aber ist zu verhüten: daß die Vorsätze nicht etwa mit feierlichen Betheurungen ausgesprochen werden, wenn doch ein Abfall zu besorgen, oder wenn die Sache nicht von Bedeutung ist. Auch ist es vorzuziehen, wenn kindliche Vorsätze nicht ausdrücklich für Lebenszeit gefaßt, sondern bessere Einsicht vorbehalten wird. Es darf nichts Beschämendes in der Erinnerung an frühere Vorsätze liegen. Den Willen auf die Probe stellen, kann unter Umständen förderlich sein, denn der Sieg freut das Kind desto mehr, wenn der Erzieher es bemerkt hat; die Niederlage schmerzt mehr, und für einen folgenden Fall tritt die Scheu vor Entdeckung hinzu. Jedoch darf keine Komödie daraus werden, und die Probe darf nicht so oft wiederholt werden, daß Gleichgültigkeit entsteht; auch darf sie nicht so weit gehen, daß das Kind geradezu in Versuchung geführt würde. Die Geneigtheit zum Guten wächst im Stillen auch ohne Proben, wenn nur das Böse abgehalten wird. Ueberdies erscheint der Erzieher, wenn er solche Proben anstellt, nur allzu leicht als ein Auflaurer, also in einer unrühmlichen Stellung.

§. 26. Ausbildung der Vernunft.

Wenn die Vernunft das höchste unter den geistigen Vermögen ist, so verdient sie auch unter allen die sorgfältigste Ausbildung. Allein im Kindesalter ist sie noch schwach, nur im Keime vorhanden. Es werden also auch mehr vorbereitende Schritte für ihre Entwicklung geschehen müssen, als daß eine direkte Förderung stattfände. Vorbereitung ist aber schon, wenn die Leitung des Erziehers selbst eine vernünftige ist, wenn das Kind an seinem Beispiele sieht, wie Alles vor der Ausführung geprüft, an den Maaßstab des Sittengesetzes gelegt, und in einen Zusammenhang mit dem übersinnlichen Leben gebracht wird. Indem die Vernunft des Erziehers die des Kindes ersetzt, wird zugleich das Letztere an ein Handeln nach vernünftigen Prinzipien gewöhnt, wenn es auch den tieferen Grund noch nicht kennt. Ueberhaupt macht sich die praktische Vernunft weit eher geltend als die theoretische. Und Dies soll der Erzieher ja nicht umzukehren suchen; er würde aus dem Kinde einen Klügling, vielleicht gar einen Heuchler bilden. Und in dem Maaße, wie nun der Selbständigkeitstrieb sich entfaltet und Gelegenheit zum Handeln fordert, wird die Vernunft sich mitbilden müssen, um dieses Handeln nach inneren Gesetzen zu regeln. Hier liegt aber eine unermeßliche Gefahr, wenn die Unabhängigkeit zu frühe zugestanden wird. Nicht nur das Beispiel und die Gewohnheit, vernünftig zu handeln, fehlen dann, sondern bei der Gewalt der Sinnlichkeit, der Leidenschaften und der egoistischen Berechnung des Verstandes kann die Vernunft gar nicht zu der erforderlichen Stärke gelangen, und sich nicht ins Feinere ausbilden. So kommt es, daß junge Leute, welche frühe aus der Zucht emanzipirt werden, gewöhnlich weder vernünftig denken noch handeln lernen [1].

Anderer Seits kann die Erziehung, wenn sie allzu positiv verfährt, oder zu lange dauert, die Entwicklung der Vernunft hindern, weil der Zögling sich immer auf die Prüfung seines Erziehers verläßt. Doch ist dieser Fall nur dann besonders bedenklich, wenn die Erzieher selbstsüchtige Personen sind, welche die Jugend absichtlich in Unmündigkeit erhalten möchten. Wenn Eltern aus guter Meinung die Erziehung zu lange fortsetzen, so ersetzt die Liebe manchen Mangel, und die Entwicklung der Vernunft wird wohl etwas zurückgehalten, aber doch nicht zerstört.

Da die Vernunft, die Vernehmerin, Prüferin aller Vorgänge in der Seele, das Vermögen für Wahrheit ist, so muß sie auch in dieser Richtung ausgebildet werden. Der Verstand erkennt wohl, ob Etwas wahr ist, das heißt, ob die Vorstellung mit dem Gegenstande übereinstimmt, allein er hat kein Interesse, diese Wahrheit zu erforschen, oder Anderen mitzutheilen. Dies ist Sache der Vernunft. Sie liebt die Wahrheit, der Verstand erkennt dieselbe nur. Ueberdies gibt es dem Verstand unzugängliche Ideen, weil sie sich nicht in einzele Vorstellungen zerlegen lassen; diese werden nur von der Vernunft vernommen, und die Wahrheit derselben wird durch sie geprüft. Es ist also Zeichen einer ausgebildeten Vernunft, die Wahrheit zu erforschen und zu lieben. Allein das Kind ist eines solchen Strebens nach Wahrheit nicht fähig. Da ihm alle Erscheinungen, äußere, wie innere, neu sind, so kann es dieselben nicht vergleichen; sie sind ihm alle gleich richtig. Die Vorstellung, welche die Phantasie ihm zuführt, ist ihm ebenso wahr, als die, welche das Auge verschafft; seine Schlüsse sind sämmtlich noch Analogien, und zwar nach sehr unvollständigen Erfahrungen. Darum gibt es für das Kind noch keine objektive Wahrheit, und es kann von einer wissentlichen Unwahrheit, von einer Lüge im strengen Sinne des Wortes, bei ihm noch nicht die Rede sein. Es glaubt Alles, weil es noch Alles für möglich hält, nur nicht daß Jemand ihm eine Unwahrheit sagen werde. Daraus entspringt nun die Verpflichtung der Erzieher, diese natürliche Leichtgläubigkeit nicht zu mißbrauchen, ihr nicht Dinge aufzubürden, deren Unwahrheit dem Kinde bald in die Augen fällt, und die es also mißtrauisch und zweifelsüchtig machen. Es ist eine unbegreifliche Unart vieler Erwachsenen, mit der Leichtgläubigkeit der Kinder ihr Spiel zu treiben, ihnen bange, ihnen Unmöglichkeiten glauben zu machen, oder sie, wenn sie den zweideutigen Sinn einer Rede nicht fassen, zu verlachen. Welcher Mangel an wahrer Bildung mitten in dem civilisirten Publikum! Wohl aber kann man dem Glauben des Kindes eingekleidete Wahrheiten anvertrauen, welche es später unverhüllt einsieht. Besonders solche Erzählungen, welche zugleich das Gemüth ansprechen, soll man, so unglaublich sie auch dem Erwachsenen vorkommen mögen, dem Kinde unbedenklich mittheilen in dem Alter, wo noch jeder Zweifel schweigt. Es wird sie liebgewinnen, und der spätere Zweifel wird den Kern der Geschichte nicht mehr antasten. Auf

diese Art läßt sich manche religiöse und poetische Blüthe eines früheren kindlichen Zeitalters für die Herzen unserer Jugend sichern, zugleich wird der Glaube geübt und vor der Zweifelsucht des Verstandes bewahrt. Darum gehören die biblischen Geschichten in ein frühes Alter als Unterrichtsstoff, aber auch Fabeln, Parabeln, Mährchen, sobald sie etwas mehr als bloße Phantasiespiele sind. Es muß nach der Entkleidung ein die Vernunft ansprechender Kern bleiben. Man fürchte nicht, daß diese Pflege des kindlichen Glaubens zur dauernden Leichtgläubigkeit führen werde. So wie die Vernunft erstarkt, unterwirft sie alles Dargebotene der Prüfung, und da der spätere Stoff nicht mit der Vorliebe betrachtet wird, wie der frühere, so hängt es blos von der Schärfe der Organe ab, womit sie prüft, ob sie voreilig Glauben beimessen wird, oder nicht. Die Leichtgläubigkeit ist also nicht eine Angewöhnung, sondern eher eine Bequemlichkeit, eine Schwäche des Verstandes und anderer Vermögen. Weil die Ermittlung der Wahrheit zu schwer ist, verzichtet die Vernunft lieber darauf. Man lasse dagegen die Kinder recht scharf anschauen, sich von Allem selbst überzeugen, man mache sie auf die Irrthümer aufmerksam, welche durch Täuschung der Sinne oder durch zu große Lebhaftigkeit der Einbildungskraft veranlaßt werden, und man wird sie vor Leichtgläubigkeit hinlänglich bewahrt sehen. Gefühle, wie Furcht und Hoffnung, welche der Leichtgläubigkeit so gerne Vorschub leisten, nähre man nicht allzu sehr, denn die egoistische Leichtgläubigkeit ist die verderblichste. Aber die Kinder müssen ja auch vor Unglauben und Zweifelsucht geschirmt werden, und Dies geschieht, wenn man den Glauben frühe pflegt, und die Vernunft stufenweise in ihr Prüfungsgeschäft eintreten läßt, dem Verstande aber nicht Mehr einräumt, als ihm gebührt, — nämlich der Vernunft vorzuarbeiten. Was nur durch Glauben gefunden werden kann (die subjektive Wahrheit), das lasse man dem Glauben, Was durch Wissen (die objektive Wahrheit), entziehe man nicht dem Wissen. Die Verwechslung beider Erkenntnißarten bringt allemal Schaden. Es ist wahrlich nicht Wahrheitsliebe, welche den äußerlichen Zeugnissen in allen Fällen mehr Vertrauen schenkt als den innerlichen, wenigstens ein sehr niedriger Grad von Wahrheitsliebe; die höhere vernimmt auch die inneren Stimmen, und strebt nach Verständniß derselben. Was sich durch äußerliche Mittel wirklich aufklären läßt, das soll man die Jugend nicht eher als wahr annehmen lassen,

bis auch der letzte Zweifel gehoben ist; hier wäre der Glaube am unrechten Orte. Was aber über der sinnlichen und logischen Beweis-Sphäre liegt, dahin lasse man auch keinen Zweifel dringen, sondern fülle die Lücke des Wissens mit Glauben aus. Gesetzt, der Erzieher wäre über die Art der göttlichen Offenbarung selbst im Zweifel, so muß er doch anerkennen, daß die Gesammt-Vernunft der Menschheit bisher für eine unmittelbare Offenbarung entschieden hat, daß die größten Denker sich dieser Meinung angeschlossen haben, und daß es nicht die Aufgabe eines Kindes sein kann, über vorliegende Zweifel zu entscheiden. Soll nun, da es nicht selbst untersuchen kann, das Kind so lange ohne Belehrung über die höchsten Wahrheiten bleiben, bis es zum Manne geworden ist? Würde nicht das Organ für diese Wahrheiten so lange brach liegen, folglich unausgebildet bleiben, und die Harmonie der Kräfte gerade zum Nachtheil der höchsten Kraft gefährdet werden? Oder verlangt der Erzieher, daß es einer individuellen Meinung mehr glauben soll, als der Gesammt-Vernunft vieler Millionen? Ein junger Mensch, welcher nicht glauben kann, ist ein Unglücklicher oder ein Ausgearteter, weil das höchste geistige Organ in ihm von einem niederen überwältigt ist. Darum ist es eine der größten pädagogischen Sünden, das Heilige, sei es auch ein eingebildet Heiliges, vor Kindern zu bespötteln. Dringt die gestärkte Vernunft, nachdem ihr Organ, der Verstand, reifer geworden, selbst auf eine Prüfung des bis dahin ungeprüft Geglaubten, so ist Dies natürlicher Entwicklungsgang, und der Erzieher hat nur dahin zu leiten, daß aus einem Zweifel nicht Zweifelsucht werde; er hat Haltpunkte für die prüfende Vernunft hinzuwerfen, damit sie nicht ermatte und die angefangene Prüfung nicht auf halbem Wege fallen lasse. Da jede Thätigkeit der Vernunft anstrengt, der Zug der niederen Kräfte auch davon ablockt, so ist immer zu besorgen, daß junge Leute die Prüfung wichtiger Wahrheiten nicht vollenden, und weil sie nun deren Wichtigkeit nicht recht erkannt haben, sie nicht ins Leben einführen. Der Verstand ist dann geneigt, diese Unwahrheit zu entschuldigen, weil er, von einzelen Prämissen ausgehend, jeder Sache zwei Seiten abgewinnen kann. Vor Allem halte er die Sätze fest: Die Menschheit ist vernünftiger als der Mensch; und Was man für Vernunft der Menschheit ausgibt, ist nichts Anderes als verarbeitete Offenbarung.

In dieser Weise wäre für die Ausbildung der theoretischen Vernunft zu sorgen. Ebenso wichtig ist jedoch die Pflege der praktischen, welche früher erwacht, und sich zur Wahrhaftigkeit und Gewissenhaftigkeit entfaltet. Wenngleich das Kind anfangs das Wahre vom Falschen gar nicht oder unvollkommen unterscheidet, so fühlt es doch bald die Verpflichtung, Anderen die Wahrheit zu sagen. Und fühlt es sie nicht, so ist fast immer die Schuld an den Erziehern gelegen. Man sagt dem Kinde Unwahrheiten vor, deßhalb plaudert es dieselben nach. Vorzüglich nachtheilig wird in dieser Beziehung der übermäßige Hang zum Scherzen. Die meisten Scherze sind Verzerrungen der Wahrheit, und darum Unwahrheiten. Das Kind, welches noch gar keinen Maaßstab aus der Wirklichkeit hat, hat anfangs nicht den geringsten Sinn dafür. Wenn es aber merkt, daß man sich daran unterhält, so ahmt es die Scherze der Erwachsenen nach, und verlernt dadurch die Wahrhaftigkeit. Es sieht ja, daß man an der Lüge (für die unsichere Anschauung des Kindes ist Dies noch gleichgeltend mit Unwahrheit) mehr Wohlgefallen hat, als an der Wahrheit. Dieses ist die erste Quelle der Unwahrhaftigkeit; die zweite ist Hoffnung oder Furcht im Kampfe gegen die Wahrheit. In der Periode, wo die Vernunft noch so schwach, die Erkenntniß des Wahren also noch so unsicher, und zugleich die Verpflichtung, äußere und innere Handlung in Uebereinstimmung zu bringen, so wenig fühlbar ist, muß jede zu hoffende Annehmlichkeit, jede zu fürchtende Unannehmlichkeit den Ausschlag zum Nachtheil der Wahrheit geben. Und welche Veranlassung geben die Umgebungen des Kindes zur Lüge! Nicht blos ihr Beispiel, sondern noch viel mehr ihr unzeitiges Versprechen und Drohen muß nothwendig das kindliche Gewissen beschwichtigen, und der wirklichen Lüge den Weg bahnen. Hier ist noch unendlich viel Unpädagogisches, selbst Unsittliches im Gebrauch. Das Kind soll verschweigen, wovon es den Grund nicht einsieht. Also die Vorstellung ist da, das sich aufdrängende Zeichen soll zurückgehalten werden. Das Kind soll sagen, Was es gern zurückhalten möchte, vielleicht sogar aus edlen Motiven, auch Solches, was es vielleicht nicht mehr weiß. Es soll geradezu anders sprechen, als es angeschaut hat, weil ein äußerlicher, ihm vielleicht gar nicht einleuchtender Grund vorhanden ist, dessen Wichtigkeit es jedenfalls nicht fühlt. Warum sollte es Dies nicht nachahmen, wenn sich ihm persönlich weit wichtigere Gründe aufdrän=

gen! Es soll versprechen, Was es nicht halten kann, wovon es wenigstens die Schwierigkeit nicht kennt; nun bleibt die Erfüllung aus, und das Gewissen muß sich beruhigen. Kurz, wo das ganze Leben der Erwachsenen und besonders ihr Umgang mit dem Kinde so unwahr ist, da kann man von dem Letzteren keine Wahrhaftigkeit erwarten. Und doch legt man so hohen Werth auf das nicht=Lügen, und rühmt so gern diese Tugend an seinen Kindern. Gleichwohl ist dieser Ruhm meistens selbst eine Lüge. Man beschränkt nämlich den Begriff des Lügens nur auf das verweigerte Bekenntniß begangener Fehler (das Läugnen). Wenn aber die Schwäche der Eltern zum voraus Straflosigkeit zusichert, so ist ja dies Bekenntniß leicht, ja wenn es öfter und ohne große Gemüthsbewegung abgelegt wird, ein Beweis tieferer Verdorbenheit als eine Nothlüge. Man sollte wissen und bedenken, daß Wahrhaftigkeit nicht blos eine Tugend, sondern auch eine Kunst ist, die geübt sein will. So lange ein Kind nicht einen namhaften Schmerz um der Wahrheit willen erdulden mag, kann man nicht sagen, daß es aufrichtig sei, nicht lüge. Die schlimmeren Grade der Unwahrhaftigkeit sind die, wo raffinirte Ausreden eine Handlung entschuldigen oder beschönigen, oder die Schuld auf Andere zu wälzen suchen; ferner das Wohlgefallen an der Unwahrheit, welches Nichts ohne Entstellung vorbringen kann, ja oft zwischen Wahrem und Falschem nicht mehr unterscheidet, oder wenn die Unwahrheit sich dauernd in Gesichtszügen und Handlungen offenbart, wodurch sie zur Verstellung und Heuchelei wird. Ein läugnendes Kind ist immer noch besser, als eines, welches sich einen Vortheil erschmeichelt. Das Läugnen ist eine negative Unwahrheit, ein Vermeiden einer gefürchteten Unannehmlichkeit. Das Gefühl der Furcht überwiegt die Wahrheitsliebe. Deßhalb sollte die Strafe für ein Vergehen des Kindes niemals so hart sein, daß die Furcht vor derselben voraussichtlich die noch schwache Stimme der Vernunft übertäubt; aber auch nie so unbedeutend, daß die letztere ungeprüft bleibt. Straflosigkeit als Lohn für das aufrichtige Geständniß ist allemal unpädagogisch. Die positiven Unwahrheiten, welche um einer gehofften Annehmlichkeit willen vorgebracht werden, sind darum weit verwerflicher, weil es im freien Willen des Kindes liegt, von diesen Annehmlichkeiten abzusehen, Was bei der Unannehmlichkeit der Strafe nicht der Fall ist. Dort ist an der That Nichts mehr zu ändern, hier hat das Kind noch Alles in seiner Gewalt.

Wie aber gewöhnt sich der Fehler ab, wenn er einmal vorhanden ist? Auf keinen Fall plötzlich, durch harte Strafen, gewaltige Rührungen, sondern nur durch anhaltende Beobachtung, sanfte und durchaus wahre Behandlung, vorkommenden Falls jedoch auch durch ernstliche Strafen, vor Allem aber durch Abschneidung der Veranlassungen. Kein Gehör für Klatscherei und Anbringerei, keine inquisitorischen Fragen, wenn man sich von den Thatsachen anders überzeugen kann. Die Phantasie werde durch Anschauung und Verstandesübung beschränkt, Genauigkeit auch in unbedeutenden Angaben verlangt. Ferner wird es nicht genug sein, das Lügen als eine abscheuliche Gewohnheit darzustellen, sondern man muß auch den Lügner die Folgen seines Benehmens hart empfinden lassen. Man traut ihm nicht mehr, er muß darum auch einmal Unrecht leiden. Doch darf dies Strafverfahren nur kurze Zeit dauern; mit eintretender Besserung muß auch das Mißtrauen aufhören. Ehe wirklich Neigung zur Wahrheit zurückkehrt, wird sich wenigstens die Ueberzeugung befestigen, daß durch Lügen Nichts gewonnen wird. Darum muß man aber auch dem ersten Gelingen einer Täuschung vorzubeugen suchen. Der Reiz dieses Gelingens ist so groß, daß selbst bessere Kinder, besonders in den Jahren der sich bildenden Selbständigkeit, ihm nicht widerstehen, zumal wenn Verbrüderungen zu muthwilligen Streichen stattfinden. Man untersuche lieber nicht, wo man keine Beweismittel in Händen hat; man treibt sonst immer tiefer in die Unwahrhaftigkeit hinein. Besonders wichtig ist, daß man das Ehrgefühl auf die Seite der Wahrheit ziehe, den Einfluß der Gesellschafter auf das zur Lüge geneigte Kind vermindere, dagegen zur Tapferkeit und Selbstbezwingung alle mögliche Anleitung gebe. Denn Furcht ist die Mutter des Läugnens, Genußsucht des Schmeichelns, Ehrsucht des Heuchelns.

Eine weitere Frucht der Vernunftthätigkeit ist Gewissenhaftigkeit. Es ist die Sorgfalt, auch nichts Kleines gegen das Sittengesetz zu fehlen, und auch die leisesten Vorwürfe des Gewissens zu meiden. Sie entspringt theils aus einer wirklichen Empfindlichkeit des Gewissens, theils aus der Ueberzeugung, daß auch das Kleine im Reiche der Sittlichkeit wichtig sei. Es gibt keine edlere Regung in der menschlichen Seele, als diese Wachsamkeit der Vernunft über die Beobachtung der göttlichen Gesetze, und doch wird sie von manchen Eltern muthwillig

zerstört. „Es thut Nichts! es ist ja nur eine Kleinigkeit!" ist die Redensart, womit man das Gewissen zu beschwichtigen sucht, und nicht blos für den einzelen unbedeutenden, sondern für alle künftigen bedeutenderen Fälle abstumpft. Wie oft wird ein Kind mit seiner redlichen Gewissenhaftigkeit als Pedant verlacht, weil ihm ein Vergehen als wichtig vorkommt, das die Sitte oder der Mißbrauch als unbedeutend gestempelt hat. Ein Kind, welches sich keine Aehre abzubrechen getraut, weil sie Eigenthum eines Andern ist, wird ausgelacht, aber es wird gestraft, weil es sein Kleid beschmutzt hat. Welche pädagogische Weisheit! Doch sollte man sich freuen, wenn die jüngere Generation besser zu werden verspricht, als die ältere.

Durch Uebungen im Kleinen wird die Vernunft stark, und lernt über die bösen Leidenschaften herrschen, die sich sonst so gern zwischen äußerlicher Gesetzlichkeit durchdrängen. Nöthig ist aber auch, daß man die Handlungen der Kinder so leite, daß die Vernunft ihren Einfluß darauf wirklich geltend machen kann. Von Uebereilungen halte man nicht nur wegen der gefährlichen Folgen, sondern noch mehr darum zurück, daß die Vernunft ihr Recht, zu prüfen, niemals vernachlässige. Damit dies nicht in Altklugheit ausarte, spreche man nicht allzuviel darüber, und dringe auf Thaten, nicht auf Worte. Jede Selbstbezwingung ist ein Sieg der Vernunft, aber jedes Rühmen wegen des Siegs ist wieder eine theilweise Niederlage.

Ein weiteres Produkt der ausgebildeten Vernunft ist die Selbsterkenntniß, die Grundlage wahrer Reue und Besserung. Sie kann schon in dem Kinde sich offenbaren, wenn gleich nicht in betrachtenden Worten. Wenn das Kind bei Vergehungen nicht die Schuld außer sich, namentlich nicht in anderen Personen sucht, wenn es sich ohne starke Anregung seines Unrechts schämt, wenn es den ersten Schritt zum Bösen meidet, weil es sich vor seiner eignen Begierde scheut, so dürfen wir hoffen, daß die Selbsterkenntniß auch künftig die Wächterin seiner Tugend sein werde. Um diese Selbsterkenntniß zu pflegen, ist es nöthig, die Zerstreuung in ernsten Augenblicken von dem Kinde abzuhalten. Zurückziehen in die Einsamkeit, einfache, aber bestimmte Hinweisung auf den wahren Seelenzustand, Verwerfung jeder, auch selbst scheinbaren Entschuldigung und überhaupt Stimmung zur Demuth durch Vergleichung mit Idealen, nicht mit der vorhandenen Unsittlichkeit, mit

einem Worte sittlicher Ernst, Gottesfurcht von Seiten des Erziehers, das sind die Mittel, zur Selbsterkenntniß hinzuleiten. Dagegen kokettirende Selbstbeschauung, Liebäugeln mit Scheintugenden, Beschönigung der eignen Fehler, besonders der Eitelkeit und des Egoismus, splitterrichtende Vergleichung mit Andern, das sind die Feinde, welche der Bildung der Vernunft in dieser Richtung ihrer Thätigkeit am gefährlichsten werden.

1 Man darf hier nicht einzele Ausnahmen geltend machen, wo Jünglinge bei früh erlangter Selbständigkeit gerade desto fester in dem Dienste der Vernunft geworden sind. Ausnahmsweise erzieht das Leben besser, als die Familie, allein Regel wird Dies nie werden. Ueberdieß haben die meisten so aufgewachsenen Menschen doch eine einseitige Richtung, selbst im Guten, genommen.

§. 27. Antheil der Erziehung an der Wahl des Berufes.

Für zeitliches Glück und sittliche Vervollkommnung jedes Menschen ist eine richtige Wahl des Berufes von der entscheidendsten Wichtigkeit. Fiele nun diese Wahl selbst in die Periode der vollkommnen Selbständigkeit, wo der direkte Einfluß der Erziehung bereits erloschen wäre, so würde gleichwohl ein indirekter Einfluß von großer Stärke auf diese Entscheidung bestehen bleiben. Denn worauf die Anschauungen und Wünsche des Kindes in früheren Jahren gelenkt worden sind, welche Stimmungen einmal dessen Gemüth eingenommen haben, darin wird es auch voraussichtlich beharren, nachdem seine Kräfte zur Selbständigkeit gereift sind und das Gesetz ihm Selbstbestimmung gestattet. Allein für die männliche Jugend insbesondere fällt die Zeit der Vorbereitung auf einen bestimmten Lebensberuf meistens in die Jahre der geistigen und ökonomischen Abhängigkeit von den Eltern und die Lehrer, obwohl ferner stehend, üben ebenfalls einen nicht geringen Einfluß darauf. Bliebe es bei diesen beiden Einflüssen, so würde indessen der Wille des jungen Menschen in den meisten Fällen weit glücklicher geleitet werden, als es in Wirklichkeit zu geschehen pflegt. Allein gerade in diese wichtigsten Entschließungen mischen sich fast immer Rathschläge und Verlockungen unberufener, oft höchst einsichtsloser Personen, Ansichten der Kameraden und dadurch der Mode und des großen Haufens.

Es ist deßhalb eine höchst schwierige und delikate Frage, wie die Erzieher die Wahl des Berufes für ihre Zöglinge zu leiten und vorzubereiten haben.

Vormals war die Sache sehr einfach. Der Sohn wußte nicht anders, als daß er den Beruf des Vaters zu ergreifen habe; nur ganz besondere Umstände vermochten dieses Herkommen abzuändern. Die Neigung des Sohnes wurde nicht viel befragt; stimmte dieselbe mit den Wünschen der Eltern etwa nicht überein, so ersetzte meistens der strenge Wille die Geneigtheit des Sohnes. Das war nun allerdings in einzelen Fällen hart und unnatürlich, hat aber erfahrungsmäßig eben nicht mehr oder wohl noch weniger Unglück herbeigeführt, als das umgekehrte Extrem, wornach sich die Eltern alles Einflusses auf diese wichtige Entscheidung begeben und unter dem löblichen Vorgeben, den freien Willen des Kindes nicht beschränken zu wollen, das unberathene Kind den Einflüsterungen der Kameradschaft und den Vorspiegelungen des Augenblicks hingeben. Es ist ein unverzeihlicher pädagogischer Fehler der Eltern, einem unreifen Knaben vorzusagen, er dürfe nach eigner Willkür eine der viel tausendfachen Berufsbahnen herauswählen, sie würden ihn an keiner derselben hindern. Es reicht ja vollkommen hin, für sich den Vorsatz zu fassen, einer unzweideutigen Neigung seines Kindes nicht entgegenzutreten, um sich an dem Glücke desselben nicht zu versündigen. Aber die laute Verkündigung dieses Vorsatzes kann nicht anders als die Ideen des Kindes verwirren. Statt seine Augen auf ein nahes, wahrscheinliches und deutliches Ziel hinzuwenden, läßt nun der Knabe alle möglichen Lebensbilder an seiner Einbildungskraft vorübergleiten, und faßt natürlich nicht deren inneres Wesen, sondern nur den äußerlichen Schein auf. Und da er bei seinen Kameraden und anderen zur Seite stehenden Personen denselben oberflächlichen Ansichten begegnet, so ist es natürlich, daß sich die unbegründetsten Plane in seinem Kopfe gestalten. Er sieht die glänzende Uniform, aber die Beschwerden, die Unfreiheit, den Mechanismus, welche darin stecken, sieht er nicht. Die Kaufleute hält er alle für reich, die Oekonomen für unabhängig, die Staatsdiener für hochgebietend, die vielen Fehlschlagungen, die langwierigen Vorbereitungsstufen entgehen seiner Kurzsichtigkeit. Dieser ist es denn auch vorzüglich zuzuschreiben, daß sich so unverhältnißmäßig Viele zum Studiren drängen. Man sieht

zunächst nur auf das schöne, freie Studentenleben; alle Opfer, wodurch diese kostspielige Schönheit und gefährliche Freiheit erkauft werden, alle Gedrücktheit der folgenden Jahre sieht die verblendete Jugend nicht und die oft nicht minder verblendeten Eltern ebenso wenig. Von einem inneren Berufe ist dabei so wenig die Rede, als von einem Berufe zum Soldaten, wenn ein Knabe Soldatchens spielt. Dieser innere Beruf, der die echten Talente von jeher auf ihre Bahn geleitet hat, äußert sich ganz anders als in bloßem Spiel und in Haschen nach Aeußerlichkeiten. Wer Muth, Besonnenheit, Ausdauer in wirklichen Gefahren besitzt, der zeigt einen inneren Beruf zum Soldaten, nicht aber der Feigling, welcher mit dem hölzernen Säbel einherstolzirt. Ebenso läßt sich der künftige Mahler in dem Knaben erkennen, welcher sich mit Aufopferung gewöhnlicher Vergnügungen mit dem Griffel und dem Bleistift beschäftigt, und ohne Lehrer glückliche Abbildungen schafft, nicht aber in in dem Schmierer am Farbekasten, oder in dem kleinen Thoren, welcher das wallende Haar des Künstlers nachäfft und denselben um seinen Bart beneidet. So durch und durch: nur ernstes Streben in der Richtung einer Lebensaufgabe, Ringen nach dahin gehörigen Erfolgen offenbart den inneren Beruf eines jungen Menschen, das Wohlgefallen dagegen an Aeußerlichkeiten, die gewissen Lebensweisen ankleben, spricht oft eher dafür, daß ein Knabe der innerlichen Auffassung in dieser Richtung gar nicht fähig sei.

Was soll der Erzieher also thun, um seinen Zögling auf den richtigsten Weg zum Lebensglücke durch die Wahl der angemessensten Beschäftigung zu leiten?

Das Erste ist die Prüfung der individuellen Anlage und Stimmung. Diese Prüfung muß früh begonnen und im Stillen fortgeführt werden. Viel Reden gefährdet den Erfolg wie bei den meisten Erziehungs-Thätigkeiten. Der Vater mag sich mit der Mutter, mit dem Lehrer, mit den zuverlässigsten Freunden berathen; denn allerdings ist mehrseitige Beobachtung nothwendig, einseitiges Urtheil gefährlich. Die Eltern selbst sollen ihrem Urtheil grundsätzlich mißtrauen, weil die natürliche Vorliebe für ihre Kinder unmerklich das Vortheilhafte glänzender und die Schwächen unscheinbarer darstellt. Auch philosophische Ansichten schützen nicht ganz vor Partheilichkeit. Deßhalb ziehe man Andere mit zu, achte selbst auf die unerfreulichen Urtheile der Gegner. Aber

man enthalte sich, mit den Kindern darüber zu sprechen, und mache überhaupt nicht viel Aufheben davon, da es ja nur um vorläufige Feststellung eines Urtheils gilt. Bis die Zeit der Entscheidung herankommt, wird vielleicht noch manche Ansicht geändert werden. Auf die Zeugnisse der Lehrer, besonders schriftliche, allgemein gehaltene lege man auch nicht allzu entschiedenen Werth, theils weil wirklich nicht alle brauchbaren Lehrer auch scharfe pädagogische Beobachter sind, theils weil in zahlreichen Schulen eine individuelle Bekanntschaft mit jedem Schüler kaum möglich ist, theils auch weil die Lehrer sich gewissen Schwächen selten entziehen, z. B. intelligente Schüler auch für charakterstarke zu halten, oder kleine Vergehen gegen die Schulordnung als unverzeihliche Untugenden anzusehen und Aehnliches. Gute pädagogische Beobachter sind so selten wie Menschenkenner überhaupt. Die Eltern sind aber im Stande, durch die Menge von Beobachtungen zu ersetzen, was den einzelen an Schärfe gefehlt hat. Aufschreiben wichtiger Thatsachen aus dem Leben des Kindes ist auch dabei ein Hülfsmittel. Denn das Spätere erklärt sich oft nur aus dem Früheren, und das Gedächtniß ist in moralischen Verhältnissen ein noch untreuerer Berather als in intellektuellen.

Der zweite Rath an die Erzieher ist: Halte alle unberufenen und unverständigen Rathgeber so viel als möglich von deinem Zöglinge zurück. Die Gespielen mögen spielen, die Gevatterinnen mögen klatschen, aber in die Wahl des künftigen Berufes eines jungen Menschen sollen sie sich nicht einmengen. Lieber den Umgang beschränkt, lieber den Besuch vermieden, als ein unbefangenes leichtgläubiges Gemüth den Verlockungen solcher guten Freunde ausgesetzt. Für den Erzieher von sittlichem Ernste bleibt ohnedies nichts Anderes übrig, als seinen Zögling von der Welt etwas abzusondern, weil bei unserem gedrängten Beisammenleben sonst sein eigner Einfluß unter den stündlichen Entgegenwirkungen gutmüthiger, aber unverständiger Personen vernichtet zu werden droht. Es schadet auch nicht, wenn man in der Periode, wo die Kinder noch unbeschränkter dem Hause angehören, von den Rathschlägen der Kameraden und anderer minder zu achtenden Personen etwas geringschätzig spricht. Das haftet immer, wenn es gleich nicht durchgreifend hilft.

Hiernächst hat der Erzieher aber auch die Pflicht, über künftige Lebensverhältnisse vorkehrend zu belehren. Nicht daß man

den Kindern ein Urtheil über Verhältnisse zugestehen oder zumuthen sollte, welche ihnen noch fern liegen, das könnte Verfrühung der Reife, Vorwitz und andere Schiefheiten zur Folge haben. Man kann aber unvermerkt in andere Mittheilungen Urtheile einfließen lassen, welche sich mit tiefen Zügen dem Herzen der Kinder einprägen. Bietet die Familie selbst solche belehrende Bilder, desto besser, desto wirksamer in der Erinnerung. Ein Verwandter, der als Soldat untergegangen ist, kann viele Knaben von dem schimmernden Elende des Militärlebens zurückschrecken. Dazu kommen nun die Anschauungen, welche der Erzieher ja theils herbeiziehen, theils vermeiden, mindestens durch seine Erläuterungen lockend oder abschreckend machen kann. Der Besuch in dem Hause eines armen Dichters mit Hinweisung auf die Thorheit, eine Kunst, welche nur die Blüthe des Lebens verschönern soll, zum Broderwerb zu wählen, kann einen Knaben zum voraus von der Neigung zu solcher phantastischen Richtung kuriren. Hat Einer die Schauspieler auch anders als auf der Bühne beobachtet, ist er aufmerksam geworden auf den Mangel an Bildung und Charakter bei hohler Deklamation, auf die Armuth bei prunkendem Aeußeren, so wird er nicht leicht mehr in Versuchung kommen, auf diesem Wege sein Glück zu suchen.

Auch darf der Vater sich niemals das Recht, über die Zukunft seines Kindes zu bestimmen, zweifelhaft machen lassen. Er mag immer den mildesten Gebrauch davon im Sinne haben, das Recht muß ihm zuständig bleiben und etwaiges Nachgeben muß als Liebe, nicht als Ohnmacht erscheinen. Denn in der That darf er ja gar nicht einem Kinde Zugeständnisse machen, welche die Rechte der übrigen beeinträchtigen. Wenn ein Sohn Lust zu einem Fache zeigt, dessen Vorbereitung die Verhältnisse der Familie übersteigende Kosten verursacht, so kann ihm der Wunsch nicht gewährt werden, auch wenn Talent und ernstes Streben nicht zu verkennen sind; wie erst, wenn die Ansprüche des Sohnes sich hoch versteigen ohne Bürgschaft für glücklichen Erfolg? Auch in diesem Punkte muß der Mensch sich seinem Schicksal unterwerfen, und sich selbst beschränken lernen. Unsere Wünsche geben keinen Maaßstab weder für unsere Rechte, noch für unsere Kräfte.

Und Was hier von der Berufswahl der Kinder gesagt ist, das gilt in vielen Beziehungen auch von der Wahl zur Ehe. Bereiten hier die Erzieher die Herzen der Jugend nicht zur Weisheit und

Selbstbeschränkung vor, so kann der Erfolg aller übrigen Erziehungsmaaßregeln leicht wieder in Frage gestellt und dem Unsegen das Thor geöffnet werden.

Allgemeine Unterrichtslehre [1]).

§. 28. Die Aufgabe des Unterrichtes.

Das Vorstellungsvermögen wird wie jede andere Kraft durch Uebung, wie viel mehr also durch den Unterricht ausgebildet, welcher die absichtliche und psychologisch geordnete Mittheilung der Vorstellungsreihen eines bereits gebildeten Menschen an einen wenigstens in einer gewissen Richtung noch nicht gebildeten ist. Diese Mittheilung geschieht entweder durch Herbeischaffung von angemessenen Anschauungen oder durch Vorstellungszeichen, vornehmlich also durch Worte. Die meisten Anschauungen bieten sich ohne Absicht dar, gehören also, obwohl sie belehrend sind und von dem Lehrer benutzt werden können, nicht in den Unterricht. Die aus den zufälligen Anschauungen zurückgebliebenen Spuren erheben sich theils von selbst, theils durch Hülfe des Unterrichtes zu Vorstellungen, und zwar zunächst zu Bildvorstellungen, diese aber durch weitere geistige Operationen zu Begriffen, deren Zeichen, die Wörter, durch die Sprache überliefert sind. Sind diese Zeichen dem Lernenden so gut wie dem Lehrenden bekannt, so erwecken sie in der Seele des Ersteren die nämlichen Vorstellungen wie in der des Letzteren. In den meisten Fällen hat aber der Lehrer zugleich die Zeichen (die Sprache) des Lernenden mitzubilden, also auf Umwegen seine eigenen Vorstellungen in die Seele des Lernenden überzutragen. Dadurch wird der Unterricht zu einer schweren, nie vollständig erlernbaren Kunst. Es handelt sich nämlich davon, seine eigenen Vorstellungen zu prüfen, inwiefern sie mittheilbar sind, und den Geist des Schülers, inwiefern er zur Aufnahme derselben gereift ist. Der Lehrer muß den Vorstellungskreis des Schülers erweitern, theils dadurch, daß er ihm für neue Anschauungen die Zeichen, theils

für neue Zeichen die entsprechenden Anschauungen bietet, theils endlich, daß er durch verwandte Begriffe einen neuen unbekannten auch ohne Anschauung zu erzeugen sucht. Denn der Geist des Lernenden nimmt die Vorstellungszeichen nicht leidend in sich auf, um sie unverändert zu bewahren, sondern er schafft beständig neue Kombinationen, oder verändert wenigstens die vorhandenen.

Man sieht hieraus, daß zu dem Geschäfte des Unterrichtens ein Dreifaches nothwendig ist: die vollkommene Beschaffenheit der Vorstellungen in dem Lehrer, zweitens die Geschicklichkeit der Mittheilung, und drittens die Geneigtheit des Lernenden, die dargebotenen Vorstellungen in sich aufzunehmen und zu verarbeiten. Hieraus entspringen drei parallele Forderungen an den Lehrer: an der Vollkommenheit seiner eignen Vorstellungen zu arbeiten, sich die Kunst der Mittheilung zu erwerben, und die Lernenden für den Unterricht zu gewinnen. Durch die Erfüllung der ersten Forderung wird die Wahrheit des Unterrichtes erzielt, durch die der zweiten die Gesetzmäßigkeit, durch das Dritte die Freudigkeit desselben. Da aber der Zweck der Vervollkommnung des ganzen Menschen bei der Vervollkommnung des Vorstellungsvermögens niemals aus den Augen gesetzt werden darf, so bleibt noch die Aufgabe, durch den Unterricht auf die sittliche und religiöse Bildung zu wirken, folglich die erziehliche Wirksamkeit des Unterrichtes. Da jedoch theils die eigne Vervollkommnung nicht möglich ist, ohne zugleich mit anderen Menschen in Verbindung zu treten, theils eine Existenz unter gebildeten Menschen ohne bestimmte intellektuelle Leistungen für dieselben nicht gedacht werden kann, auch höchst egoistisch wäre, so muß noch weiter eine Angemessenheit des Unterrichtes zu den Lebensverhältnissen hinzutreten, wenn wir ihm die möglichste Vollkommenheit zuschreiben wollen.

Viele dieser Eigenschaften eines vollkommnen Unterrichtes würden sich leichter erringen lassen, wenn man die entsprechenden Anschauungen immer zur Stelle schaffen könnte. Allein abgesehen davon, daß Dies unmöglich ist, so genügt es ja auch nicht, das Gewordene in die Vorstellungen aufzunehmen, sondern auch das Werdende, so daß das Geschäft des Lehrers nicht blos im Vorzeigen, sondern auch im Vormachen und in der Beschreibung des nicht Vorzeigbaren durch

Worte besteht. Dazu ist das Fassungsvermögen der Lernenden, vornehmlich der Kinder, zu schwach, um sogleich eine Anschauung mit allen ihren Merkmalen in sich aufzunehmen; sie muß zerlegt werden. Und Dies geschieht wieder durch Worte, so daß also der Unterricht zwar das Vorzeigen und Vormachen wohl zur Grundlage haben soll, aber doch größtentheils in Mittheilungen durch Zeichen, in dem Erklären, besteht. Die natürlichste Weise des Unterrichtens ist nun ohne Zweifel die, daß ein Lehrer mündlich dem Schüler seine Vorstellungen mittheilt, und das Nachzumachende vormacht, bis dieser es vollkommen reproduzirt. Allein die Schreibekunst hat ein Mittel an die Hand gegeben, auch aus der Ferne zu unterrichten, selbst ohne daß Lehrer und Schüler einander kennen, durch Bücher. Da jedoch dabei die persönliche Einwirkung des Lehrenden auf den Lernenden verloren geht, auch auf die Individualität des Letzteren keine Rücksicht genommen werden kann, so ist diese Art nur als Unterstützung des mündlichen Unterrichts zu gebrauchen, anderen Falls fordert sie größere Anstrengung und Reife des Lernenden, und heißt deßhalb auch Selbstunterricht. Wenn aber der Lehrer den größten Theil des Unterrichtes mündlich ertheilt, so sind doch zur Befestigung und Uebung des Gelernten auch Arbeiten des Schülers nöthig, wobei der Lehrer nicht gegenwärtig zu sein braucht, sondern von deren richtiger Ausführung er sich später überzeugen kann; dies sind die Aufgaben, seien sie vorbereitende oder wiederholende.

Da die von dem Lehrer mitgetheilten Kenntnisse oder Fertigkeiten durch das Gedächtniß dem Schüler als Eigenthum erhalten werden, und für mancherlei Lebenszwecke demselben nutzbar sein können, so entsteht neben dem Zweck der Ausbildung des Vorstellungsvermögens noch ein zweiter, die Aneignung solcher Kenntnisse und Fertigkeiten, wie das Zusammenleben mit Anderen und die historische Entwicklung des Menschengeschlechts sie fordert. Den ersteren pflegt man den formalen, den zweiten den materialen Zweck des Unterrichtes zu nennen. Ohne Zweifel treibt der letztere stärker an, die Jugend unterrichten zu lassen, und ihm sind wohl die meisten Vorkehrungen dafür zu verdanken; allein er kann nicht getrennt von jenem erreicht werden, und soll es auch nicht [2]. Was man auch lehren mag, und wie man es lehre, eine Vorstellungskraft wird immer dadurch geübt; geschieht es auf die rechte Weise, so müssen die sämmtlichen Vorstellungskräfte einen Vortheil

davon haben. Da aber die Jugend noch nicht mit anderen Pflichten überladen ist, also Muße zum Lernen hat, so können bei weitem in den meisten Fällen so viele Gegenstände in den Unterricht gezogen werden, daß in jeder Richtung das Vorstellungsvermögen eine hinreichende Uebung erlangt, und eine harmonische Ausbildung der sämmtlichen Kräfte möglich wird; nur besondere Nothfälle begründen Ausnahmen. Den Unterricht blos um des formalen Zweckes willen betreiben, kann wohl als Ideal gedacht werden, aber in der Wirklichkeit ist es nicht ausführbar. Denn wenn ein Mensch auch noch so unabhängig von äußerlichen Verhältnissen geboren wäre, so muß er doch mit und für seine Zeitgenossen leben, so hat er, weil er allein doch nur Weniges durchforschen kann, das von den Vorfahren Ererbte zu benutzen und zu ehren, dazu hat er auch Pflichten gegen die Nachkommen. Alle diese Rücksichten bringen ihm bestimmte Stoffe zur Erkenntniß auf, worunter er nicht blos zum Zweck seiner eignen Vervollkommnung wählen kann. Aber das Material des Wissens und Bildens ist so unendlich reich, und die bildende Kraft jedes Erkenntnißzweiges so vielseitig, daß eigne Ausbildung mit Brauchbarkeit für das Leben sehr wohl Hand in Hand gehen, und weder der formale Zweck den materialen zu verdrängen braucht, noch umgekehrt[3]. Der gemeinschaftliche Zweck des formalen und materialen Unterrichtes wird also dahin zu bestimmen sein: er sei die intellektuelle Vervollkommnung des Lernenden durch die von den Vorfahren gesammelten und in dem Leben gültigen Materialien.

Damit aber durch den Unterricht die geistige Harmonie gefördert werde, ist es nöthig, daß er auch seinen Einfluß auf die Vervollkommnung der übrigen Kräfte, der körperlichen, des Gefühls und vornehmlich der Bestrebungen geltend mache. Er muß ja den Schlußstein der Erziehung bilden. Freilich hat man bisweilen allzu sichtbare sittliche Wirkungen von ihm erwartet, und die außer ihm liegenden Erziehungsmittel vernachlässigt; allein in der That vermag er doch auch Viel, wenn er in der rechten Weise ertheilt wird, und die übrige Erziehung nicht gerade widerstreitet. Er würde noch Mehr ausrichten, wenn die natürlichen Erzieher, die Eltern, auch zugleich die Lehrer sein könnten, oder wenigstens mit den Lehrern einstimmig wirkten. Da Dies aber nur unter besonders begünstigenden Verhältnissen möglich ist, so soll die

Lehre von der Erziehung und dem Unterrichte um so mehr die Mittel angeben, wie ein Ineinandergreifen beider Elemente, um die möglichste Vollkommenheit zu erzielen, bewirkt werden kann.

[1] Außer den allgemeinen Werken über Erziehung und Unterricht, deren Titel im 1. Theil angegeben sind, verdienen hier noch Erwähnung: Zerrenner, C. Ch. G., Grundsätze der Schulerziehung, der Schulkunde und der Unterrichtswissenschaft. 2. Aufl. Magdeburg 1833 (3 fl. 36 Kr.). — Dinter, Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit. 7. Aufl., Neustadt a. d. O. 1829 (27 Kr.); allzu kurz und auch etwas veraltet. — Weiß, Chr., Erfahrungen und Rathschläge aus dem Leben eines Schulfreundes. Zunächst für Volksschullehrer. 2 Bde. 2. Aufl. Halle 1843 (2. fl. 3 Kr.). 3. Bd. 1844; 4. B. 1845. Ueber die Beschränkung des Unterrichts in den Volksschulen überhaupt und den deutschen Sprachunterricht insbesondere. — Diesterweg, F. A. W., Wegweiser für deutsche Lehrer. In Gemeinschaft mit Bormann, Hentschel, Höll, Knebel, Knie, Lüben, Mager, Mädler, Reinbott und Prange bearbeitet und herausgegeben. 3. fortgeführte und vermehrte Aufl. 2 Bde. Essen, 1844 (7. fl. 12 Kr.); ein höchst verdienstvolles Werk. Es wäre zu wünschen, daß für höhere Schulen etwas Aehnliches existirte.

[2] Wo der materiale Zweck bei dem Unterrichte vorherrscht — denn allein herrschen kann er nicht — da wird man wohl die kürzesten Wege zu dem nächsten Ziel suchen, aber gerade dieses nahe Ziel verdeckt die ferneren und höheren. Man opfert die Zukunft der Gegenwart. Indessen können die besonderen Lebensverhältnisse sehr gebieterische Forderungen machen, und dann wäre es unrecht, um eines idealen und wahrscheinlich unerreichbaren Zieles willen, das näher liegende aus den Augen zu verlieren. Man leiste nur das Mögliche für die geistige Entwicklung nebenbei, und löse getrost die nächste Aufgabe. Es kann auch daraus Segen entkeimen.

[3] Die Verehrer des formalen Zwecks müßten konsequenter Weise auf den Gebrauch im Leben gar keine Rücksicht nehmen, also etwa, statt mit dekadischen Zahlen zu rechnen, die Dodekadik treiben. Allein wo sollte die Zeit herkommen, das Nothwendige später noch zu lernen? und welche sonderbare Mischung von Stoffen würde entstehen, wenn man in jedem Augenblicke den formal bildendsten wählen wollte? Und ist nicht selbst die Angemessenheit der Beschäftigung ein Bildungsmittel? Auch ist es oft nur eine Ausrede der Bequemlichkeit, wenn Lehrer oder Lehrschriftsteller statt eines material förderndem Stoffs das Erste Beste ergreifen.

§. 29. Ausbildung des Vorstellungsvermögens im Allgemeinen.

Das Vorstellungsvermögen ist ohne Zweifel der positivsten und willkürlichsten Ausbildung fähig, weil wir die bestimmtesten Mittheilungsmittel für die Produkte desselben besitzen, nicht blos das verklingende Wort, sondern auch die dauernde Schrift, dazu noch die Masse der sich in den Sinnen aufdrängenden Anschauungen und wieder die Abbildungen der Gesichtswahrnehmungen, sowie die Reduktion der Wahrnehmungen des Gehörs auf Noten und Instrumente. Hätten wir es ganz in unserer Gewalt, Was das Kind anschauen, und welche künstlichen Mittheilungen ihm gemacht werden sollen, so würde auch die Erzeugung der Gefühle und Bestrebungen desselben größtentheils von uns abhängen. Allein gerade die Masse des ohne unseren Willen sich aufdrängenden Materials, und die Kräftigkeit dieser Vorstellungen im Verhältniß zu den künstlich mitgetheilten, ist es, was uns die Erziehung schwer macht. Sieht man einstweilen von der Brauchbarkeit der Produkte des Unterrichts im Leben ab, hat man also den formalen Zweck desselben allein im Auge, so werden alle Mittel aufzubieten sein, die intellektuellen Anlagen auszubilden, und wirkte die Rücksicht auf Harmonie der Kräfte nicht wieder ein Gleichgewicht, so würde nichts Anderes durch den Unterricht erzielt, als den jungen Menschen zu der möglichsten Vollkommenheit im Denken zu führen. Obgleich Dies nicht das letzte und höchste Ziel sein darf, so betrachten wir es doch einstweilen für sich und bringen die übrigen Aufgaben nach.

Was für das Wahrnehmungs- oder Anschauungsvermögen als erste Stufe der Vorstellungskraft geschehen soll, ist zum Theil schon unter dem Artikel Sinnen-Uebungen §. 13. gesagt worden; denn indem man die Sinne übt, nöthigt man den Geist zu zahlreichen und scharfen Wahrnehmungen [1]. Nur ist die Qualität dieser Wahrnehmungen noch nicht bestimmt, nicht die Entwicklung derselben zu dauernden Bildern oder Begriffen. Ein großer Theil dieses Geschäftes wird den Müttern als ersten Erzieherinnen zufallen, der Lehrer hat später zu ergänzen, zu verallgemeinern und zu ordnen.

Das Kind auf dem Mutterschooße soll sehen, hören, tasten. Geschieht Dies mit Lebhaftigkeit, so ist auf Regsamkeit des Vorstellungs-

vermögens zu schließen, aber bei dem trägeren Kinde darf um so weniger unterlassen werden, durch geeignete Reizmittel die Aufmerksamkeit zu schärfen; denn Dies ist die erste Aufgabe alles Unterrichtes, vornehmlich aber dieses allerelementarsten. Der Wille muß den zufälligen, vielleicht matten Reiz verstärken, und dafür hat der Lehrer den noch schwachen Willen zu gewinnen. Er lasse es sich also nicht verdrießen, wenn das Kind das erste Mal nicht aufmerken will, den zweiten und dritten Versuch mit verstärktem Reize zu machen, das entfernt Gesehene näher zu rücken, das leise Gehörte stärker tönen zu lassen u. s. w., bis das Kind aufmerkt. Umgekehrt aber auch, wo einmal die Aufmerksamkeit gewonnen ist, da halte man sie fest, so lange es ohne Erregung des Ueberdrusses geschehen kann, und da sie durch jede Uebung gesteigert wird, das nächste Mal allemal länger als vorher. In dem Kinde ist der Abwechslungstrieb stärker als die Beharrlichkeit; der Erzieher muß also durch künstliche Mittel, durch hinzugefügte Annehmlichkeiten die Aufmerksamkeit erhalten. Diese Annehmlichkeiten sind aber nicht sinnliche Genüsse, sondern theilnehmende Unterredung über den betrachteten Gegenstand, Verwandlung der ernsten Beobachtung in Spiel u. s. w. Im ersten Anfang ist es ziemlich gleichgültig, durch welche Gegenstände die Aufmerksamkeit gefesselt wird, die Hauptsache ist die Uebung selbst; man richte sich nach den Umständen und dem Verlangen des Kindes. Bald indessen muß Auswahl getroffen werden je nach den inneren Vorzügen der Vorstellungen. Was sich in der Nähe und von allen Seiten betrachten läßt, verdient den Vorzug vor dem Fernen, weil die Vorstellung wahrer und klarer wird. Aus demselben Grunde meide man die flüchtigen Anschauungen, welche einander verdrängen, und nicht rein und bleibend aufgefaßt werden können. Das Fahren ist schon deßhalb für Kinder nicht zu empfehlen, so wie überhaupt größere und schnellere Reisen nicht. Auch Bilder sind nicht so gut als wirkliche Gegenstände, sie stellen immer einseitig und nur einen Moment dar, das Kind soll aber allseitig und nach der Entwicklung in der Zeit anschauen, nicht blos die blühende Pflanze, sondern auch die keimende und Samen tragende. Es muß bei einer konsequenten Pflege des Anschauungsvermögens in Verbindung mit der Aufmerksamkeit sich der Beobachtungssinn entwickeln, welcher auch das Kleinste bemerkt, Nichts gleichgültig liegen läßt, im Ganzen die Theile und aus

den Theilen das Ganze erkennt. In dem Maler wird Dies zur augenblicklichen und scharfen Auffassung der Physiognomien u. s. w., in dem Musiker zum musikalischen Gehör und Gedächtniß, das die feinste Abweichung erkennt und das flüchtig Gehörte behält; und so nach allen Richtungen hin. Die frühe Schärfung des Wahrnehmungsvermögens ist neben natürlicher Anlage die hauptsächlichste Grundlage aller intellektuellen Vollkommenheiten. Dieser Schärfung steht aber nicht blos die geistige Stumpfheit überhaupt entgegen, sondern auch die vorwiegende Pflege des theoretischen Verstandes, so wie der Phantasie, wodurch der Mensch veranlaßt wird, die Lücken seiner Beobachtungen durch Verstandes-Operationen oder Phantasie-Gebilde auszufüllen, und darum die Beobachtungen zu unterlassen. Solange der Mensch sich bewußt bleibt, daß er Etwas gar nicht oder unvollkommen weiß, weil er es nicht beobachtet hat, kann er arm an Ideen, aber nicht in Irrthum verstrickt sein. Wenn ihm aber Wahres und Falsches ohne Unterschied durch einander läuft, dann ist er in Gefahr, schlimmen Täuschungen zu unterliegen. Fast aller Aberglauben, alle Vorurtheile beruhen auf Mangel an Beobachtungssinn bei den Menschen.

Der niedrigste Grad der Verstandes-Thätigkeit, die Auffassung der Begriffszeichen und Hervorrufung der entsprechenden Begriffe, gehört indessen selbst zur Hälfte unter das Anschauungsvermögen, und die Ausbildung derselben hat fast dieselben Gesetze zu befolgen. Das Kind soll verstehen lernen, Was ihm Andere sagen; es muß also die Laute mit dem Gehör auffassen, muß sie wiedererkennen und auf die bereits bekannten Vorstellungen beziehen, wo nicht etwa die Bedeutung aus dem Zusammenhang bestimmen oder sich bewußt werden, daß hier kein Sinn zu finden sei. Diese Operationen werden erleichtert, wenn man erstens deutlich und richtig mit Kindern spricht, wenn man nicht von Gegenständen in ihrer Gegenwart spricht, welche sie noch nicht verstehen können, wenn man sie gewöhnt, auf Gespräche zwischen Erwachsenen nicht zu hören, weil sie dieselben doch nur halb verstehen, dagegen aber lieber fragen und Belehrung erbitten, als verwirrte Vorstellungen aufnehmen. Nur lasse man nicht müßige und naseweise Fragen daraus werden. Wie schwierig diese Operation sei, welche bei vollsinnigen und fähigen Kindern so unbedeutend erscheint, sieht man erst recht bei den Taubstummen und Blinden, wo ein zu dem Geschäft gehöriges Organ

fehlt. Welche Aufmerksamkeit von Seiten des Taubstummen gehört dazu, die Mittheilungszeichen aufzufassen von Seiten des Blinden, um die nicht unmittelbar zugänglichen Vorstellungen mittelbar herbeizuschaffen! Aber wieviel vollkommner könnte auch das Fassungsvermögen der Vollsinnigen ausgebildet werden, wenn ein Theil der Mühe, Sorgfalt und Kunst, wodurch man es bei Jenen steigert, auf sie übergetragen würde. Was wird dem Kinde nicht alle vorgesagt, und wie? Das Unverständliche wie das Verständliche, das Verkehrte wie das Passende, dazu falsch, halblaut, unvollständig. Für das Kind soll es gleichwohl gut genug sein. Freilich wäre es thöricht, die freie Unterhaltung zwischen Eltern und Kind, zwischen Geschwistern und Geschwistern, in pedantische Schranken einengen zu wollen; allein Auswüchse können doch weggeschnitten, Rücksichten genommen werden. Vollends in der Kleinkinderschule sollte eine der ersten Verbindlichkeiten der Lehrer sein, so zu sprechen, daß die Kinder verstehen können, folglich richtige Vorstellungen in ihnen erzeugt werden. Und auch weiterhin sorge man doch ja, daß aller Unterricht verstanden wird. Er ist dazu da, er hört sogar auf, Unterricht zu sein, wo es nicht der Fall ist. Und doch kommt die Unverständlichkeit noch so häufig vor in Schulstuben und in Büchern. In der Regel überläßt man alle dahin gehörigen Schwierigkeiten den Lernenden, der Lehrer oder Unterrichtsschriftsteller ist zufrieden, wenn er selbst versteht, Was er sagt. Es genügt noch lange nicht, daß die Sprache des Lehrenden im Allgemeinen populär sei, sie muß auch der besonderen Bestimmung angemessen sein, und gleichwohl muß im mündlichen Unterrichte jeden Augenblick noch Rechenschaft über das Verständniß gefordert werden. Und zwar darf diese Rechenschaft nicht etwa in der allgemeinen Formel: Habt ihr's verstanden? bestehen, sondern in einer fragenden und prüfenden Wiederholung des Mitgetheilten. Die Mittel des Nachsprechens im Chor, der Verwandlung der fragmentarischen Wörter in Sätze, der reproduzirenden und abändernden Uebungsaufgaben, der Anwendungen auf das Leben gehören alle hierher und wirken Mehr als Ermahnungen zur Aufmerksamkeit, als Drohungen und Strafen. Anderer Seits fordere man auch von Kindern kein Verständniß wie von Erwachsenen. Das Kind ist so ausgebildeter Begriffe noch gar nicht fähig, alle Unterrichtskünste würden daran scheitern. Auch ist das keine Unwahrheit der Begriffe, wenn sie nur in ihren Umrissen

vorhanden sind, die inneren Merkmale werden sich nachtragen, wie der Schatten in einer Zeichnung. Auch ist nicht Alles als Irrthum zu verwerfen, was anders gefaßt ist, als der Lehrer beabsichtigte. Oft ist der Weg des Kindes wenigstens subjectiv der richtigere, und der Lehrer hat jedenfalls einseitiges Verständniß desselben mit Achtung zu behandeln und schonend zu berichtigen. Die Lehrer sind oft rechthaberisch, und sehen aus Gewohnheit, Alles besser zu wissen, als die Kinder, ihre eigne Einseitigkeit nicht ein. Am besten sieht man Dies bei dem Kopfrechnen wo es der Wege so viele gibt. Ob das bloße Einprägen von Wörtern überhaupt zulässig sei, soll später untersucht werden; jedenfalls aber erschwert es das Verständniß anderer unterrichtlichen Mittheilungen. Denn da dem Kinde in dem einen Falle erlaubt wird, Zeichen ohne Vorstellungen aufzunehmen so wird es auch leicht in einem andern so verfahren. Da aber ferner die natürliche Anlehnung schon vorhandener Vorstellungen an neu eintretende Zeichen nicht verhindert werden kann, so entsteht eine Unsicherheit in der ganzen Behandlung der Vorstellungen. Bald wird das Kind zu verstehen suchen, bald es unterlassen. Hängt sich daran noch die Bequemlichkeit, so wird die Aufmerksamkeit immer schwächer, und damit die Ausbildung des Fassungsvermögens gänzlich gehemmt. Diese Bequemlichkeit, die Denkfaulheit, stellt sich sogleich ein, wo nicht täglich geübt und fortgeschritten wird. In späteren Jahren bildet sie einen unübersteiglichen Damm gegen alle Antriebe zur Vervollkommnung. Hier, wie überall, gilt der Unterrichtsgrundsatz: das Unbekannte an das Bekannte anzuknüpfen und nur stufenweise fortzuschreiten. Der Lehrer, welcher in einem Tage den Schatz seiner eignen Kenntnisse ausleeren will, ist mindestens ein unerfahrener Lehrer, und darf von Glück sagen, wenn er nach gewonnener besseren Einsicht noch guten Willen bei seinen Schülern vorfindet. Der Lehrer muß sich seiner höheren Bildung künstlich entäußern, da er ja die Anfangsgründe einer neuen Bildung zu pflanzen sucht. Freilich soll diese Entäußerung nicht im Herabsinken zur Fadheit oder Gemeinheit bestehen. Denn Nichts stumpft schneller das höhere Interesse an dem Unterrichte ab, als das Bewußtsein des Schülers, daß der Lehrer oder mindestens dessen Mittheilungen nicht über ihm stehen. Liegt in dem Unterricht kein Aufstreben zu einem höheren Ziele, dann ist es um die Aufmerksamkeit geschehen. Darum ist in den künstlichen Reizen zur

Aufmerksamkeit, in Belohnung, Versprechung, Lob, keine Nachhaltigkeit. Ist es der Unterricht selbst nicht, welcher zur Aufmerksamkeit durch seine Angemessenheit und tägliche Neuheit zwingt, so erlahmen bald alle anderen Mittel.

[1] Wer scharf sieht, hat unmittelbar eine Menge Merkmale, die der Verstand nur sehr nothdürftig ersetzt. Dadurch wird das Vergleichen leichter, das Urtheil sicherer. Daher kommt es, daß Menschen mit scharfen Sinnen und mäßigem Verstande durch Uebung für die Geschäfte weit brauchbarer werden, als solche, wo das umgekehrte Verhältniß stattfand. So sieht man es manchen Schriften an, ob ihr Verfasser weitsichtig oder kurzsichtig war (Göthe, Wieland).

§. 30. Ausbildung des Sprachvermögens.

Die Sprache hat eine körperliche und eine geistige Seite, wovon natürlich die letztere die wichtigere ist. Sie ist das Mittheilungsmittel der Vorstellungen, gewissermaßen die Verkörperung, unter welcher sie Anderen wahrnehmbar werden. Ohne dieselbe würden wir auf die wenigen von Natur inwohnenden und durch die Außenwelt schwach angeregten Ideen beschränkt, und also wohl in einem ziemlich thierischen Zustande bleiben. Die Einbildungskraft würde allenfalls noch die wenigen Benennungen der Einzelwesen, deren Bilder sie aufnimmt, entbehren können, der Verstand aber, welcher seine Begriffe jeden Augenblick umbildet, würde ohne die Befestigung, welche die Sprache seinen Schöpfungen gewährt, durchaus zu keiner Klarheit gelangen, dem Gedächtniß Nichts überliefern können, folglich auch hinter der niedrigsten Bildung des mit Sprache begabten Menschen weit zurückbleiben. Deßhalb kann die Sprache eines Individuums, wie eines Volks, als der sicherste Maaßstab seiner Verstandes-Bildung betrachtet werden. Und an der Sprache muß angefangen werden, wenn wir den Verstand der Lernenden steigern wollen. Erschöpft gleich die Kenntniß der Sprache nicht das Gebiet des Verstandes, und kann gleich die Verstandes-Bildung nicht überall gleichen Weg mit der Sprachbildung wandeln, weil sie doch auch durch manche andere Zeichen als die Worte vermittelt wird, so sind sie auf der Elementarstufe doch fast ganz einstimmig, und Trennung der Verstandesübungen von den Sprachübungen wäre ganz unnatürlich.

In der Richtung der körperlichen Ausbildung der Sprache liegt die Uebung in der Aussprache; Laute, Wörter und Sätze sollen richtig, rein, schön ausgesprochen, dem Sinn gemäß betont und zugleich der Sitte gemäß schriftlich dargestellt werden. Auf der geistigen Seite liegt das Verständniß alles sprachlich Gegebenen, die Kenntniß der geistigen Gesetze, wornach die Sprache gebildet ist, und die Fähigkeit, seine Gedanken mündlich und schriftlich in möglichster Vollkommenheit mitzutheilen. Ein großes Uebungsfeld für die Kräfte der Jugend! Sobald das Kind Wörter versteht, ist auch schon darauf zu achten, wie es dieselben reproduziren wird. Deßhalb spreche man ihm einige, die man für die ersten Versuche am geeignetsten hält, deutlich und wiederholt vor, nicht aber eine Menge verschiedener, nicht bald dies, bald jenes, oder wohl gar mehrere Benennungen eines einzigen Gegenstandes. Auch spreche man so viel als möglich rein vor dem Kinde, zum mindesten die gerade in Frage stehenden Wörter, und vor Allem ihre Vokale, denn auf diese merkt das Kind zuerst. Wenn das Kind wirklich nachahmt, so fördere man das eine gelungene Wort, und dränge dies nicht durch neues Vorsprechen in den Hintergrund. Die Förderung besteht aber in öfterer freudiger Wiederholung, und Hervorhebung der reinen Laute [1]. Von diesem Worte gehe man aus, spreche bald ein ihm lautverwandtes, natürlich ebenfalls auf die Umgebung des Kindes bezügliches vor, bis auch dies gelingt, dann ein drittes u. s. w. Was dem Kinde zu schwer auszusprechen ist, meide man einstweilen, sollte auch der Gegenstand übrigens von dem größesten Interesse für dasselbe sein. Es kommen von selbst viele unvollkommne Benennungen in die Kindersprache, durch den Unterricht dürfen diese nicht vermehrt werden. Wenn jedoch solche kindisch mangelhaften Ausdrücke sich einfinden, achte man sie, belache sie nicht, nehme sie aber auch nicht selber an, damit sich diese Naivetät nicht über die Gebühr verlängere. Findet man einzele Laute, welche das Kind längere Zeit meidet, so erneuere man so oft die Versuche zur Erlernung, als sie nicht seinen Unwillen erregen [2]. Denn die Schwierigkeit liegt nur selten so tief in den Organen, daß sie sich erst in späteren Jahren beseitigen ließe. Meistens ist es falsche Scham, auch eine gewisse Trägheit bei dem Kinde, welche durch die Sorglosigkeit der Eltern unterstützt, in einer guten Kleinkinderschule dagegen leicht abgelegt wird. Damit steht die Frage in Verbindung, ob überhaupt die Kinder zu einer

reineren Aussprache angehalten werden sollen, als sie von ihrer Umgebung meistens hören. Im Allgemeinen muß man wohl mit Ja antworten. Wenn man in allen Stücken nicht blos nach Vervollkommnung des Individuums, sondern auch der Menschengattung strebt, so muß auch die jüngere Generation selbst des Volkes besser sprechen lernen, als die ältere spricht. Das Volk hat auch wirklich seit der Verbesserung des Schulwesens weit besser sprechen gelernt, aber die weiteren Fortschritte einer einzigen Generation aufladen, wäre unpädagogisch und zeigte von wenig Achtung gegen die Schönheiten des Volksdialekts, Diese müssen erst geborgen werden, ehe er aussterben darf. Allein es macht einen großen Unterschied, unter welchen Umgebungen das Kind erzogen wird. Wäre die Aussprache und überhaupt die Sprachweise dieser Umgebung grell abweichend von der reinen und richtigen, so würde ein konsequentes Verbessern der Sprache des Kindes nicht nur sehr schwer durchzusetzen sein, sondern auch leicht für den Charakter nachtheilige Folgen haben. Wenn das Kind die Sprache seiner Eltern als falsch verwirft, so entsteht unvermerkt der Hochmuth, es sei ihnen geistig überlegen. Und wäre es auch nur die Absonderung von den übrigen Menschen, deren Sprache es nicht für ebenbürtig achtet, und von welchen es wiederum als affektirt abgestoßen wird, so ist Dies schon eine Benachtheiligung des praktischen Sinnes und der Gemeinschaftlichkeit in dem Beisammenleben. Es wird eine Vervornehmung daraus, welche nicht leicht zur wahren Bildung und zum Glücke ausschlägt. Auch ist eine Sprachweise darum noch nicht schlecht und geistlos, weil sie gewisse Laute anders hören läßt, als die Schriftzeichen andeuten. Wer könnte überhaupt beweisen, welche der verschiedenen Aussprachen die richtige sei? Die Schriftzeichen sind viel zu dürftig, um daraus einen sicheren Schluß machen zu können. Schon die Qualität der Laute ist durch sie nicht hinreichend bestimmt, noch weniger die Quantität, der Akzent und Höhe und Tiefe. Es gibt allerdings Gegenden in Deutschland, wo man sich einbildet, besser zu sprechen, als in andern, und es gibt nachahmungssüchtige Leute, welche lieber fremde Fehler nachsprechen, als einheimische; allein Begründung fehlt in beiden Fällen. Das Richtige wird also sein, das Kind nicht unter der Sphäre seines Umgangs sprechen, also nicht etwa die Aussprache des Gesindes als regelmäßig annehmen zu lassen; zweitens die Schriftsprache ihm in der Weise bekannt und geläufig zu

machen, daß es sie versteht, lies't und schreibt, und vorkommenden Falls auch sprechen kann. Wie weit oder wie nahe aber seine gewöhnliche Ausdrucksweise daran reichen soll, Das muß nach den besonderen Verhältnissen abgemessen werden [3]. In keinem Fall darf die Unbefangenheit darunter leiden, denn Nichts ist widriger, als ein sichtbares Ringen nach korrekter Sprache, während es an Gewandtheit und Sicherheit fehlt, und womit das Ansehen einer höheren Bildung erzwungen werden soll. Man traut dem Menschen leichter, welcher nach dem Sprichworte: redet, wie ihm der Schnabel gewachsen ist.

Sobald die ersten Versuche im Sprechen gelungen sind, hat wenigstens eine Person der Familie sich der Sprachbildung des Kindes etwas anzunehmen, wenn es auch kein eigentlicher Lehrer ist. Es gilt hauptsächlich, die Resultate der durch den gewöhnlichen Umgang gewonnenen Spracherweiterung einigermaßen zu berichtigen, die Wörter den Vorstellungen anzupassen und die letzteren den ersteren, die Mißgriffe in der Wahl oder in der Form der Mittheilung möglichst unschädlich zu machen und mittels der täglich neu gewonnenen Sprach-Elemente das Kind auf eine allgemeinere Stufe der Bildung emporzuheben. In der Familie mögen die Väter sich dies Geschäft machen, eintretenden Falls auch die Hauslehrer, sonst ist es die Aufgabe der Kleinkinderschule. Denn immer mehr gehen diese Sprechübungen in Anschauungsunterricht über, diesen Vorläufer und Keim alles übrigen Unterrichtes. Die Anschauungen sind es ja, woraus die Begriffe sich aufschließen, wovon also alles Denken und mithin auch dessen Schale, das Sprechen, ausgeht. Es ist um so dringlicher, daß ein angemessener Anschauungsunterricht frühzeitig eintrete, weil nicht blos eine Menge irriger Begriffe aus den mangelhaften Mittheilungen der gewöhnlichen Konversation verbessert werden, sondern weil auch dem bewußtlosen Nachsprechen der Kinder begegnet werden muß [4]. Wohl ist es eine wohlthätige Einrichtung der Natur, daß der Nachahmungstrieb anfänglich das Kind antreibt, den bloßen Wortkörper sich anzueignen und hervorzubringen, gewissermaßen damit zu spielen; allein dies vorläufige Spiel darf nicht zu lange andauern, wenn das Körperliche im Sprechen nicht über das Geistige die Oberhand gewinnen soll. Es gibt Kinder, welche, und allerdings oft zur Belustigung ihrer Umgebung, ununterbrochen fort einen Schwall von Wörtern oft taktmäßig hersagen, womit sie ohne

Zweifel kaum eine Idee verbinden; läßt man aber dieser Naivetät den Zügel schießen, so wird sie, wie alle Naivetäten, zur Unart, die Entwicklung des Verstandes leidet, es wird die vernünftige Menschen verunzierende Schwatzhaftigkeit daraus [5]. Wieviel Gehalt- und Sinnloses, wieviel Thörichtes und Gemeines würde später nicht gesprochen, wenn die Kinder gewöhnt worden wären, bei jedem Worte eine Vorstellung und zwar eine richtige zu haben! Sie sollen nicht sprechen wie Weltweise, aber wohl wie bescheidene, verständige Kinder. Nachbilden sollen sie die Worte und Gedanken ihrer erwachsenen Vorbilder in kindlicher Weise, fragmentarisch, aber wahr, spielend, aber doch fortschreitend. Und auch bei dem späteren Unterrichte verlangen manche Lehrer mit großem Unrecht selbständige und zusammenhängende Gedanken. Es ist eine unbestätigte Behauptung, daß der künftige gute Kopf hauptsächlich an frühzeitiger Entwicklung selbständigen Ausdrucks erkannt werde. Einzele Ausnahmen abgerechnet, lehrt die Erfahrung gerade das Gegentheil. Kinder, welche frühzeitig zusammenhängend reden oder gar schreiben, gelangen zu dieser vorfrühen Fertigkeit gerade durch die Oberflächlichkeit ihrer Betrachtungsweise; die vermeintliche Selbständigkeit der Gedanken ist weiter Nichts als eine leichtere Kombination des Gehörten, und verschwindet gar schnell, sobald ernstere Anforderungen an die Produktion des Geistes gestellt werden. Darum lasse man sich gern die Anlehnung der kindlichen Gedanken an die durch den Unterricht gegebenen gefallen, und sei mit Reproduktion derselben als Sprachübung durchaus zufrieden. Die Fertigkeit im Gebrauche der Zeichen für schon vorhandene Gedanken ist eine hinlänglich schwere Aufgabe für die kindlichen Kräfte. Wo aber das Kind selbst denken soll, da beschwere man es nicht noch mit dem Ballast der Sprachrichtigkeit, sondern helfe ihm lieber die auftauchenden Ideen befestigen. Nichts ist dem Kinde verdrüßlicher, als die ewige schulmeisternde Korrektur. Als Uebung in der Sprechfertigkeit hat man in vielen Lehranstalten das taktmäßige Nachsprechen einer Menge Schüler angewandt, ferner werden die Schüler daselbst gewöhnt, die an sie gerichteten Fragen nicht auf die gewöhnliche Weise mit den ergänzenden Wörtern, sondern mit vollständigen Sätzen zu beantworten. Beides fördert unbezweifelt spracharme Kinder, und kann eine Zeit lang auch besser ausgestatteten von Vortheil sein, sollte deßhalb auch in höheren Lehranstalten zur Zeit ihrer rechten Wirksam-

keit mehr gewürdigt werden. Aber nur bei Zöglingen von geringer häuslicher Bildung, welche den Reichthum und die Formen der Sprache künstlich zu erlernen haben, läßt sich dies Verfahren länger fortsetzen; günstiger erzogene Kinder werden einer solchen Schulmanier bald überdrüssig.

Die Korrektur des mündlichen Ausdrucks der Schüler sei sparsam, nachsichtig und anfeuernd; Kleinigkeitskrämerei, Pedantismus, Spott erzeugen keine Redefertigkeit, welche der Korrektheit doch vorausgehen muß. Erst muß gesprochen werden, ehe richtig, und erst richtig, ehe schön gesprochen werden kann. Dies sollte vornehmlich bei der Erlernung fremder Sprachen beachtet werden. Aber anderer Seits muß das Ohr frühzeitig für Sprachfehler Anderer so wie für eigne geschärft werden, sowohl durch genaue Betrachtung derselben, als auch durch sofortige Versuche, sie abzulegen. Schriftliche Uebungen seien nicht viel Mehr als Wiederholung und Befestigung der mündlichen. Und zwar in fremden, wie in der Muttersprache; die Masse der schriftlichen Arbeiten ist gewöhnlich die Offenbarung der Ungeschicklichkeit des Lehrers, das Mittel, jede freie Entwicklung zu verleiden.

Beides, Verstehen des Sprachausdrucks Anderer, wie Darstellung eigner Gedanken durch die Sprache, ist aber nicht blos als Verstandes-Schärfung Ziel des Unterichtes, sondern auch als eine Uebung des Schönheitssinnes, denn die Sprache ist zugleich das allgemein zugänglichste Darstellungsmittel des Schönen. Die zeichnenden Künste, die Musik, erfordern eine gewisse Technik, nicht blos um auch das geringste Produkt selbst hervorzubringen, sondern selbst um die Produktionen Anderer einigermaßen zu schätzen. Die Leistungen der Sprache im Gebiete des Schönen ziehen ohne weitere Vorbereitung selbst die Kinder an. Der Takt, wie er sich in einfachen Versen ausdrückt, der Reim, dann die poetischen Bilder, auch wenn sie in prosaischer Form dargestellt sind, finden leichten Zugang in dem jugendlichen Herzen. Man sei dabei nicht allzu ängstlich mit dem Verständniß. Manches fühlen sich die Kinder heraus, Was sie noch nicht mit dem Verstande entziffern. Aber nothwendig ist dazu, daß dies Schöne nicht blos durch das Auge, sondern auch durch das Ohr wahrgenommen werde. Der Lehrer muß es also schön vortragen, dadurch erst erschließt sich dem Kinde der tiefere Sinn, und es wird sich sofort bestreben, diese mündliche Dar-

stellung nachzuahmen. Schön rezitiren kann mit Recht an jeden Menschen gefordert werden. Das Schöne, welches Andere gedacht haben, wenigstens herausfinden und durch die Stimme bemerklich machen, ist eine Aufgabe der Reproduktion, welche die allgemeine Bildung des Geistes weit eher beurkundet, als stümpernde Produktion. Es ist wie in der Musik mit Ausführung und Komposition. Leider ist das schön-Lesen in hohen und niederen Schulen bisher vernachlässigt worden; natürlich kamen darum auch so Wenige zum schön-Reden. Diese Uebungen werden von größester Wirkung für das Sprachgefühl sein, wenn nur Affektation und Verzerrung ferne gehalten wird. Das Sprachgefühl aber ist es, welches früher und vorherrschender ausgebildet werden muß, als das Sprachbewußtsein. Wenn das Letztere Steigerung und Befestigung des Ersteren bewirkt, so ist es ein schätzenswerthes Produkt des Unterrichtes; wird es aber vorangeschoben und isolirt gelassen, so hindert es beinahe mehr, als es fördert. Das Sprachbewußtsein erkennt überall Gesetze in der Sprache, und enthält also die höhere Stufe der Erkenntniß: allein diese Erkenntniß hört auf fruchtbar zu sein, sobald nicht Fertigkeit in der Befolgung der Gesetze hinzutritt, oder vielmehr wenn sie nicht in der Art vorangeht, daß das Bewußtsein sich allmählich aus den eignen Sprachprodukten entwickelt. Die Gesetze dürfen nicht äußerlich aufgedrungen, sondern sie müssen innerlich gewachsen sein. Nur bei fremden Sprachen kann wegen des Mangels an Sprechübung ein etwas anderes Verfahren eingehalten werden. Das Sprachgefühl rankt sich aber an den Säulen guter Muster hinauf, ohne aus einzelen Sprachelementen sichtbar konstruirt zu werden. Hören, Lesen und Reproduziren gut ausgewählter Stücke sind die Hauptmittel. Doch ist vor den Verirrungen zu warnen, erstens des passiven still-Lesens, zweitens der unstufenmäßigen Auswahl, und drittens der phantastischen Kunstjüngerei. Im Allgemeinen gehört die prosaische Form vor die poetische, die kleinen Sprachdarstellungen vor die größeren, das unmittelbar vor das mittelbar Nachahmbare. Von der auswendig gelernten Fabel bis zu der frei geschaffenen Rede muß ein zusammenhängender Stufengang hinaufführen. Eine zu frühe Entfernung von der normalen prosaischen Ausdrucksweise verwirrt, deßhalb werden die poetischen Darstellungen nur in dem Maaße zum Lesen und Reproduziren zulässig sein, als die genaue Ausdrucksweise schon feststeht.

[1] Es versteht sich, daß man anfangs nur die Hauptsylbe eines Wortes von dem Kinde verlangen darf, die Bildungssylben sind ihm noch bedeutungslos. Im Gegentheil wiederholt das Kind gern die Hauptsylbe mehrmals, weil ihm der Uebergang zu einer andern noch zu schwer ist. Daher Wörter wie Papa, Mama, trara, lulu, wuwu 2c.

[2] Gewöhnlich ist es r und k, was den Kindern Schwierigkeit macht. Läßt man sich nicht durch die Gewohnheit einschläfern, und forcirt man anderer Seits die Kleinen nicht, so wird sich der Mangel nicht, wie wohl geschieht, bis zur Schulzeit und länger hinschleppen.

[3] In manchen Gegenden wird es geradezu nothwendig, daß das Kind außer der Schriftsprache auch den Volksdialekt redet, wie z. B. in der Heimath des Plattdeutschen. Aber auch anderswo sollte man seinen heimathlichen Dialekt zu reden im Stande sein.

[4] Es ist vielleicht der wichtigste Schritt, den unser Unterrichtswesen demnächst zu thun hat, den Anschauungsunterricht, oder vielmehr die Kunst, sich über vorliegende Anschauungen mit Kindern zu unterhalten, zum Gemeingute der Familien zu machen. Durch Bücher kann diese Aufgabe gefördert werden, mehr aber noch durch die Kleinkinderschulen und durch zweckmäßige Vorbildung aller Lehrer.

[5] Unsere Sitten sind der Sparsamkeit mit Worten gar nicht günstig. Man hält es für unpassend, in der Unterhaltung eine Pause eintreten zu lassen, tadelt Kinder scharf darüber, daß sie zu wenig sprechen, weit seltener über Das, was sie sprechen. Die lange Dauer der geselligen Zusammenkünfte des weiblichen Geschlechtes oder auch beider Geschlechter fordert ebenfalls zum müßigen Reden auf. Da gilt es spielen oder sprechen!

§. 31. Ausbildung des Verstandes.

Der Verstand ist nebst dem Gedächtniß das Vermögen, wodurch das Meiste und Wichtigste gelernt wird, aber eben darum auch ein Vermögen, welches durch den Unterricht am meisten ausgebildet werden kann. Bei jeder Art des Unterrichtes, wenn er anders richtig ertheilt wird, muß der Verstand thätig sein, folglich auch geübt werden. Es ist Schuld des Lehrers, nicht des Stoffs, wenn ein Unterricht mechanisch, d. h. ohne Erregung des Verstandes oder anderer höherer Vermögen, blos dem Gedächtniß eingeprägt wird. Von der Ausbildung der blos aufnehmenden Verstandes-Thätigkeit, der Fassungskraft, ist schon die Rede gewesen. Und sofern es nicht mehr blos der Vortrag des Lehrers, sondern auch Schriften mannigfaltiger Art sind, geht die Uebung des

aufnehmenden Verstandes immer mehr in Uebung des Begriffe bildenden und zerlegenden oder kombinirenden über, zumal wenn es sich von dem Verständnisse fremder Sprachen handelt. Denn in den Sinn eines Schriftstellers eindringen, aus seinen Andeutungen Schlüsse ziehen, das Einzele wieder zusammenfassen, zumal wenn der Stoff selbst ein schwieriger ist, oder die Sprache Hindernisse in den Weg legt, ist eine sehr bedeutende Aufgabe für den Verstand, daher der Werth der Philologie für Verstandesbildung. Aber freilich muß man nicht an den Elementen solcher Aufgaben hängen bleiben.

Das wesentlichste Geschäft des Verstandes ist urtheilen, und darin wird das Kind durch die Sprache früh geübt. Denn sobald es ein Wort hört, muß es urtheilen, welche unter dem Vorrath seiner Vorstellungen diesem Zeichen entspricht, und mit diesem Urtheil dieselbe sofort vergegenwärtigen. Umgekehrt, wenn es eine Anschauung erhält, so hat der Verstand die Aufgabe, den Wortvorrath des Gedächtnisses durchzumustern, um zu entscheiden, ob es ein passendes Zeichen für die Vorstellung besitze. Sehr oft ist die Bedeutung eines Wortes nicht unmittelbar, sondern nur durch Analogie oder Wahrscheinlichkeit gegeben, abermals ein Geschäft für den Verstand, nicht blos zu urtheilen, sondern zu schließen, Was das Richtige sei. Die wenigsten Wörter und Redensarten werden durch unmittelbare Belehrung gelernt, sondern durch die Nothwendigkeit, ihren Sinn zu enträthseln, also aus einigen Wörtern auf die Bedeutung der übrigen zu schließen. Bei der künstlichen Erlernung fremder Sprachen wird man freilich solches Errathen des Sinnes nicht dulden, weil andere Mittel vorliegen, aber in der Muttersprache ist es die natürliche Prozedur, welche durch die häufige Wiederkehr jedes Ausdrucks auch die Unsicherheit verliert. Dem Verstande kommt es ferner zu, darüber zu entscheiden, in welchem Zusammenhange zwei Erscheinungen stehen, ob die eine Merkmal, Theil der andern ist, ob sie Aehnlichkeit besitzen, ob eine Ursache, ein Zweck der andern ist u. s. w. Die Sprache drückt Dies aus, der Verstand aber hat sich von der Richtigkeit zu verlässigen, theils aus Beobachtungen und Erfahrungen, theils durch Analogien und Kombinationen [1]. Die höheren Begriffe, welche sich von der Anschauung immer mehr entfernen, sind das schwierigere Gebiet des Verstandes. Er bildet sie durch Zusammenfassung vieler Fälle in eine Vorstellung (abstrahirt), er faßt sie wieder zusam-

men, und bildet Schlüsse (kombinirt), er sucht die einzelen Fälle auf, welche unter den allgemeinen gehören (subsumirt). Durch alle diese Thätigkeiten dringt er in die Wissenschaften ein, macht dieselben zu seinem Eigenthume oder erweitert sie. Für kleine Kinder aber können nur die Anfänge dieser Thätigkeiten angewandt werden. Solche heißen vorzugsweise Verstandes- oder Denk-Uebungen. Sie lassen sich füglich mit dem Anschauungs-Unterrichte in Verbindung setzen, denn Anschauungen, ohne darüber zu denken, sind thierische, dagegen Denk-Uebungen, welche nicht auf Anschauungen gegründet sind, sind hohler Wortkram und Anleitung zur Spitzfindigkeit. Die Stufenfolge dieser Geistesgymnastik wird weder von dem Einen, noch von dem Andern, am allerwenigsten aber von der Sprachlehre ausschließlich herzuleiten sein, sondern alle drei Elemente sollen darauf wirken. Anschauung gibt den Haupteintheilungsgrund, Verstandes-Kategorien den mitwirkenden, und Sprachform den ergänzenden. Für heranwachsende Kinder läßt sich ein großer Theil der Verstandes-Uebung an das Lesen, besonders die Betonung des zu Lesenden, ferner an die Grammatik der eignen und fremden Sprachen anknüpfen; und die Synonymik ist in dieser Richtung die Spitze der Sprach-Uebungen zu nennen [2]. Allein neben dieser logischen Verstandesbildung besteht noch die mathematische und die praktische, jede in ihrer Art äußerst wichtig; eine muß die andere ergänzen. Die logische Richtung, welche vorzüglich in der Sprache ihren Stoff findet, führt leicht zur hohlen Begriffsspielerei, die mathematische zur Starrheit der Anschauungsweise, die praktische dagegen zur Inkonsequenz und Laxheit der Moral. Die logische bleibt in mehr als einer Beziehung die erste, weil sie nämlich die wissenschaftlichen Anordnungen trifft, weil sie ferner durch die Sprache die Mittheilung an Andere beherrscht, weil Witz und Scharfsinn sich ihr unterordnen [3]. Allein der mathematische Verstand übertrifft den logischen bei weitem in Schärfe der Anschauung, in Nachweislichkeit aller Operationen, in Sicherheit seiner Produkte. Deßhalb genügen ihm Worte nicht als Zeichen, er bedarf exaktere, anschaulichere, er vereinigt gewissermaßen in seinen Vorstellungen die Bilder mit den Begriffen. Folge davon ist die Abgeschlossenheit dieser Operationen von zerstreuenden Nebengedanken; da nur die eindeutige Quantität, nicht die vieldeutige Qualität Gegenstand des Denkens ist, so weiß man jedesmal sehr genau, Was

man will, und Was man erlangt. Aber das Leben gewährt nur wenig solche Aufgaben, und ein Kind, welches vorzugsweise auf mathematische Weise ausgebildet wird, läuft Gefahr, auch da eindeutige Resultate zu erwarten, wo dieselben nicht stattfinden können, mithin der mannigfaltigen Lebensanschauung nicht gewachsen zu sein. Es muß also die Pflege des Verstandes in dieser Richtung sehr mit Rücksicht auf die Harmonie der Kräfte vorgenommen werden, wenn nicht Mißbildungen entstehen sollen. Schon in dem mathematischen Unterrichte selbst kann Dies geschehen, indem man auf die Qualität der blos quantitativ angesehenen Objekte Rücksicht nimmt und sie dadurch dem wirklichen Leben nähert; noch mehr aber durch Herbeiziehung der übrigen Bildungsmittel für Verstand, sowie für Einbildungskraft, Gefühl und Bestrebungen. Den praktischen Verstand bildet das Leben mehr als der Unterricht. Doch kann der Letztere auch nicht wenig dazu beitragen. Werden die Beispiele und Aufgaben dem wirklichen Leben entnommen, werden die zur Beurtheilung vorliegenden Fälle nicht willkürlich erfunden, wird dem Kind nicht beliebige Zeit, beliebiges Werkzeug zur Ausführung einer Aufgabe gelassen, sondern nur soviel, als die Wirklichkeit auch erlaubt, so wird der Verstand vor der unpraktischen Abgeschlossenheit der Schulen bewahrt. Der Unterricht muß nicht blos am Ende seiner Thätigkeit zeigen, wofür er arbeitet, sondern jeden Augenblick. Es entsteht dadurch noch der weitere Vortheil, daß der Lernende keine Kluft zwischen dem Unterricht und dem Leben erblickt, und selbst Eins auf das Andere bezieht. Am wichtigsten ist Dies in der Sittenlehre, wo alle Wirkung verloren geht, wenn die theoretische Haltung des Unterrichtes die Lehren der Moral als etwas ganz Fremdartiges, zum Leben nicht Gehöriges auffassen läßt. In der That wird bisweilen durch die bloßen Begriffs-Zerlegungen der Sittlichkeit wesentlicher Schaden gethan. Denn der junge Mensch sieht die Frage über gut oder böse nicht mehr als eine Forderung an den ganzen Menschen, sondern als eine logische Aufgabe an, die sich wie ein Rechenexempel lösen lasse.

Der Scharfsinn, als höherer Grad des untersuchenden Verstandes, bedarf keiner besonderen Uebung, die Gegenstände des Unterrichtes bieten alle mehr oder weniger Stoff dazu. Hat Jemand Gefallen an Räthseln, an Spielen für den Scharfsinn, so ist das nicht zu verwerfen, jedoch nicht wesentlich, und die moderne Unterhaltung mit sogenannten

Rebus artet nachgerade in Unfug aus. Dagegen könnte es sich fragen, ob nicht dem Witz besondere Uebung gebühre. Jean Paul meint es wenigstens. Allein der Witz ist das Produkt einer lustigen oder neckischen Stimmung, seine Wirkung ist gewöhnlich Gelächter. Der Humor will zwar etwas Mehr für sich ansprechen, aber seine Tendenz läuft doch auch auf Ueberraschung hinaus. Ueberdies beruht seine Wirkung großentheils auf Anspielungen, welche das Kind noch nicht versteht. Die Wortverdreherei steht Kindern noch weniger an, als Erwachsenen. Alles Dies verträgt sich keineswegs mit dem gleichmäßigen Ernst oder höchstens der Heiterkeit, welche den Unterricht wie den Umgang mit Kindern überhaupt charakterisiren soll. Dazu ist die Gränze gar schwer einzuhalten, wo die Witzübung in Spaßmacherei übergehen würde. Besser gar kein Witz, als ein solcher, der nicht von den höheren Kräften beherrscht wird. Die Nothdurft an diesem Vermögen erzieht das Leben, der Unterricht braucht dafür nicht zu sorgen. Was man allenfalls thun mag, das ist das verstehen-Lehren ausgezeichneter witzigen Reden Anderer, eine Aufgabe, die sich am besten an den Lese-Unterricht anlehnt.

Bei der Ausbildung des Verstandes überhaupt ist sorgfältig zu wachen, daß er nicht ein solches Uebergewicht über andere Vermögen gewinne, daß er sich die Vernunft unterordne. Dies geschieht leicht, weil die Vernunft eine beständige Niederhaltung der Sinnlichkeit verlangt, während der Verstand sich gar wohl mit der Letzteren verträgt. Wenn einseitig durch den Unterricht auf Begriffsentwicklung und -Schärfung hingewirkt wird, oder wenn auch nur Beispiel und Sitte die Lebensklugheit beständig in den Vordergrund ziehen, so ist zu besorgen, daß die Gewohnheit, Alles begrifflich zu betrachten und zu berechnen, den übrigen Vorstellungskräften, noch mehr aber dem Gefühl und den Bestrebungen die Nahrung wegnehme, und weil die Vernunft von dieser Seite nicht unterstützt wird, zuletzt auch sie unterjoche. Je mehr die heutigen Sitten diese Richtung begünstigen, desto sorgfältiger soll der Unterricht sich vor Uebertreibung zu Gunsten derselben hüten. Der Verstand wird übrigens desto weniger die Schranken seiner Wirksamkeit überschreiten, je mehr man ihn mit angemessenem Stoffe nährt, und je weniger man ihn den Boden der Wirklichkeit verlassen läßt. Wenn man die Kinder über ihre Sphäre hinausführt, wenn ihnen Spekulation statt Anschauung geboten wird, dann werden die höheren Ideen der Vernunft als ebenso hohle

Spekulation angesehen und geringgeschätzt. Der Lehrer sollte beständig auf den großen Unterschied zwischen Gesinnung und Einsicht, zwischen Wissen und Thun hinweisen, und beides zu vereinigen suchen. Ganz besonders halte man den Verstand in Gränzen, der positiven Religion gegenüber, welche durch zu frühe Zersetzung in Begriffe ihr innerstes Wesen verliert, selbst wenn der Egoismus oder die Gewohnheit das äußere Bekenntniß noch weiter fort pflegt. Der umgekehrte Fall, daß wegen Mangels an Ausbildung des Verstandes Aberglaube und Leichtgläubigkeit entsteht, ist in unserer Zeit gleichfalls noch nicht so selten, als man nach den Bestrebungen für Aufklärung denken sollte. Nicht blos die religiösen Verirrungen sprechen dafür, sondern auch die immer noch bestehende Neigung zu Quacksalberei, welche freilich jetzt oft blendende Namen führt, und die Schreckhaftigkeit, womit man die unglaublichsten politischen und kommerziellen Gerüchte aufnimmt. Selbst anscheinend gebildete Leute, besonders Frauen, sind von Aberglauben nichts weniger als frei, und gewisse religiöse Bestrebungen sind ganz geeignet, Dies noch zu befestigen. Die medizinischen Modetheorien, die Anwendung des thierischen Magnetismus, sind eben nicht viel besser, als der Glaube an Hexerei. Die Zeitungen endlich könnten unmöglich so viele Lügen mittheilen, wenn das Publikum nicht leichtgläubig genug dafür wäre. Anschaulicher und stufenmäßiger Unterricht in der Weltkunde hat hier die Lücke in der Bildung des Verstandes zu ergänzen.

[1] Grammatisch wäre dies die Lehre von der Satzbildung und hauptsächlich der Gebrauch der Formwörter. Viele neuere Pädagogen haben dies Geschäft allzu sehr verfrüht, den Mörtel früher bereitet, als Steine da waren.

[2] Nur fehlt es auch noch an einer ergiebigen Behandlung der Synonymik. Man überläßt es meistens dem zufälligen Geschick des Lehrers. Manche verweisen die Uebungen in den Styl, Andere in die Grammatik. Am richtigsten werden die synonymischen Uebungen wohl an das Lesen angeschlossen, wo man die unzweifelhafte Bedeutung des Wortes aus dem Zusammenhange erkennt, während das isolirte Wort, oder das in wirkliche Sätze aufgenommene für den Schüler gar viel Schwankendes behält. Die abstrakte Synonymik paßt wohl erst für Männer.

[3] Deßhalb ist auch das ganze Gebiet der schönen Literatur auf die Seite des logischen Verstandes zu rechnen, natürlich nach Abzug Dessen, was Phantasie und Gefühl daran besitzen. In der Redekunst verei-

nigt sich die logische Schärfe mit dem Schwunge der Phantasie und der Wärme des Gefühls.

§. 32. Ausbildung der Einbildungskraft.

Nicht alle Bildvorstellungen werden von dem Verstande verarbeitet, viele bleiben in ihrer Ganzheit in dem Geiste, und mit ihnen operirt die Einbildungskraft. Sind sie unvollständig im Gedächtniß — und Dies ist meistens der Fall —, so ergänzt sie die Einbildungskraft; sind sie isolirt, so setzt dieselbe sie mit anderen zusammen, zuletzt mit solcher Freiheit, daß das Produkt als neue Schöpfung erscheint, wo dann die Einbildungskraft den Namen Phantasie erhält. In dem Kinde sind diese Kräfte viel thätiger, als in den reiferen Menschen. An Begriffen ist es ja noch arm, Bildvorstellungen drängen sich ihm dagegen jeden Augenblick neue auf. Und da sein ganzes Wesen noch wenig Beharrlichkeit besitzt, so hat die Einbildungskraft sehr oft zu ergänzen, zu gruppiren, zu schaffen. Es ist Dies des Kindes geistiges Spiel, welches dem körperlichen und dem sinnlichen genau entspricht. Zu erregen braucht also der Erzieher die Einbildungskraft nur in Ausnahmsfällen; allein dieselbe mit guter Nahrung nähren, damit sie sich nicht schlechte suche, sie zügeln und unter die Herrschaft der Vernunft stellen, Das ist die Aufgabe. Doch ist auch zu wachen, daß nicht der Verstand die Einbildungskraft in dem Grade überflügele, daß dieselbe in späteren Jahren, wo sie ohnedies schwächer zu werden pflegt, ganz ersterbe, und dadurch das Organ für das Ideale zum Nachtheil des ganzen geistigen Lebens zu Grunde gehe [1].

Die erste Beschäftigung der Einbildungskraft in dem Kinde ist ohne Zweifel die, daß es sich abwesende Personen als anwesend vorstellt, und in allerlei Thätigkeiten versetzt. Dies geht bei manchen Kindern so weit, daß sie völlige Unterredungen mit fingirten Personen führen, und mit ihnen, als sähen sie dieselben vor sich, verkehren. Die Puppen erhalten Namen und werden als lebende Wesen betrachtet, ebenso Thiere und Abbildungen derselben. Die Kinder unterreden sich in der Rolle erwachsener Personen, ahmen deren Gang, Stimme und Handlungen nach. So lieblich dieses Kinderspiel an sich, so nothwendig es für einsam lebende Kinder ist, so darf es doch nicht über eine gewisse Gränze der

Lebhaftigkeit und des Lebensalters hinausreichen, wenn es nicht schädlich werden soll. Der Wahrheitssinn geht verloren, wenn das Kind in einem gewissen Alter immer noch nicht das Wirkliche von dem Eingebildeten trennt. Die Umgebungen haben deßhalb ihrer Seits das Feuer der Einbildungskraft nicht zu schüren, die natürliche Lust des Kindes an seinen Selbstschöpfungen und die Erweckung derselben durch seine Gespielen muß sich überlassen bleiben, nicht künstlich gesteigert werden. Sonst kann sich die Selbsttäuschung bis zu Visionen steigern und die Lügenhaftigkeit soweit gerathen, daß sie sich für Wahrheit hält. Dagegen soll der Einbildungskraft eine sittliche Richtung gegeben werden, vornehmlich durch Erzählungen, sowohl dichterische, als auch wahre. Kurze Fabeln und Mährchen sind eine treffliche Nahrung für den Geist der Kinder, es sind die Verkörperungen der Sittenlehren, deren sie sonst noch nicht fähig wären, und die ihnen später aus diesen Bildern immer deutlicher herausleuchten. Wenn manche Lehrer gegen die Fabeln als Quellen der Unwahrhaftigkeit eingenommen sind, so ist Dies eine psychologische Verwechslung. Das Kind fühlt auch ohne ausdrückliche Belehrung, daß der Fuchs nicht sprechen kann, sein natürliches poetisches Gefühl weis't es in dem Gebiete der Dichtung zurecht. Es wäre kläglich trocken, ihm alles Bildliche in Vorstellung und Sprache zu versagen. Bevor jedoch das Gedächtniß stark genug für das Auswendiglernen, und das Sprachvermögen für das Verständniß der poetischen Darstellungen ist, bleibe man bei den prosaischen, welche das Kind unmittelbar wiederzugeben im Stande ist, und wodurch zugleich die Sprache gefördert wird. Dieses Wiedergeben ist die Hauptsache bei allem aus der schönen Literatur entlehnten Unterrichts-Stoff. Dient er blos zur Unterhaltung, so wird der Geist verwöhnt, nicht gestärkt. Lange, romanartige Erzählungen, seien sie auch noch so schön, auch vollkommen sittlich, passen zum Unterrichte der Kinder nicht, und eine Menge anscheinend vortrefflicher Kinderschriften bringen mehr Schaden als Nutzen, weil die Phantasie der Kinder dadurch in eine passive Schwelgerei eingewiegt wird, und sich nicht durch Reproduziren stärkt. Denn auch späterhin ist das eigentliche Gift der Romane nicht sowohl in ihrer Schlüpfrigkeit oder sittlichen Laxheit zu suchen, als in der Verwöhnung der Phantasie durch passive und schwelgende Anschauung tändelnder und schwebender Bilder. Wenn ein junger Mensch zu der Roman-

Lektüre zugelassen werden sollte, so müßte es ein einziger Roman für lange Zeit sein, dieser müßte bis in die tiefsten Einzelheiten kennen gelernt, erforscht, nachgeahmt und für alle Zeiten dem Gedächtniß eingeprägt werden. Dann hätten selbst kleine Unziemlichkeiten der Darstellung Nichts zu bedeuten, so wenig wie in der Geschichte und in den alten Autoren. Bei der Arbeit begeht die Phantasie keine Ausschweifungen, sondern beim Nichtsthun. Aber das Verschlingen dieser Reizmittel, ohne sie in Nahrung zu verwandeln, verderbt zuerst die Phantasie, und durch dieselbe alle übrigen Seelenkräfte. Der Unterricht wird also die Leitung des Lesens selbst übernehmen müssen und eine private Lektüre gar nicht dulden. Sie verfällt fast allemal auf Irrthümer, im mindesten Falle auf Schlaffheit. Soll aber einmal doch Lektüre der Kinder stattfinden, so lasse man es wenigstens Vorlesen sein. Dabei wird immer eine gewisse Aktivität verlangt, es muß wenigstens jedes Wort angesehen und in seinem Zusammenhang gedacht und gesprochen werden.

Eine ernstere, aber gedeihlichere Nahrung für die Einbildungskraft der Kinder bietet die Geschichte, biblische und profane. Nur muß der Lehrer sie zuzubereiten verstehen. Namen, Jahrzahlen, Staaten-Veränderungen, Regenten-Wechsel bieten durchaus kein Interesse und nichts Bildendes, wohl aber Biographien, Schilderungen einzeler Begebenheiten ohne oder mit geringer Rücksicht auf Staatenwesen und pragmatischen Zusammenhang. Auch ohne Rücksicht auf ihren religiösen Werth gebührt der biblischen Geschichte eine ehrenvolle Stelle in der Reihe der Bildungsmittel, zumal für das Kindesalter; denn sie bringt von selbst schon eine Auswahl auf, welche mehr auf Sachen als auf Namen sieht, und der fatalen Jahrzahlen fast ganz entbehrt, und welche der Auswahl in der Profangeschichte als Muster vorliegen sollte. Sie ist aber zugleich die trefflichste Sammlung religiöser und sittlicher Anschauungen, welche durch kein anderes Buch ersetzt werden kann.

Was von den Erzählungen gesagt worden ist, das gilt auch von der Poesie. Eine blos passive Kenntniß derselben verweichlicht, überspannt die Einbildungskraft, eine möglichst aktive kräftigt dieselbe. Diese besteht schon im Memoriren, ferner im Rezitiren, jedoch nicht im theatralischen Deklamiren, weil dies eine dem Kinde ganz fremde Versetzung aus sich heraus ist. Kleine, leicht behaltbare, ins Ohr fallende Stücke sind vorzüglicher als längere, welche von den Kindern nicht

überschaut werden; doch taugen auch größere Dichtungen, wenn sie unter den Augen des Lehrers in passenden Abschnitten und mit Erklärung gelesen werden können.

Ueberhaupt ist es die volksthümliche Poesie, welche die Kinder anspricht, nicht die hochgeschraubte, sei sie auch die erhabenste oder tiefsinnigste [2]. Die Erwachsenen machen unendlich oft Mißgriffe, weil sie den Kindern den Kunstgenuß mit ihrer Elle zumessen wollen. So verhält es sich auch mit dem Theaterbesuch, welcher ganz zweifelsohne die Fassungskraft der Kinder übersteigt und sie aus ihrer natürlichen Sphäre treibt. Auch nicht ein einziges Mal, um etwa ihre Neugierde zu befriedigen, sollte es ihnen zugestanden werden; es wird ihnen ja Nichts entzogen, sondern nur aufgespart. Geschähe es aber, dann wäre das Stück als eine neue und verwickelte Anschauung vielseitig zu besprechen, damit ein klares Bild der Phantasie daraus würde, kein toller Bildertanz. Und diese pädagogische Enthaltsamkeit und Behandlung gebührt sich in gewissem Maaße noch im Jünglingsalter. Schauspiel und Roman müssen seltene, von allen Seiten zu besprechende Genüsse sein, wenn sie nicht Sirenengesänge für die Phantasie und die dahinter lauernde Sinnlichkeit werden sollen.

Unverfänglicher ist das Zeichnen als Bildungsmittel für die Einbildungskraft. Es gewöhnt zum festeren Einprägen der Naturbilder, und lehrt zwischen dem blos Blendenden und wirklich Schönen besser unterscheiden. Doch bleibt die Gefahr der Kunstkennerei und -Liebhaberei in den höheren Ständen immer im Hintergrunde. Wo viel über Kunstwerke geredet wird, ist die Jugend nicht wohl aufgehoben, theils wegen der Unwahrheit, welche sich so gern zwischen Wort und Gefühl schleicht, theils wegen der Ueberspannung der Phantasie und der Geringschätzung, womit wichtigere Erziehungs-Elemente an solchen Orten behandelt zu werden pflegen. Kein Gefühl sollte weniger direkt angeregt werden, als das der Bewunderung. Wenn es sich nicht aus sich selbst entwickelt, gebiert es die widernatürlichste Hohlheit. Es ist ein Unglück, daß man meint, alle reichen und vornehmen Leute müßten Mäcene und Kunstsammler sein.

Eine besondere Ausartung der Phantasie ist die Projektmacherei. Allerdings muß schon das Kind gewöhnt werden, eine Anordnung in seinem Geiste vorauszusehen, ja es darf sich mit lebhaften Hoffnungen

daran hängen; allein erstens darf es nicht bei dem bloßen Entwurf bleiben, Mittel und Umstände der Ausführung müssen erwogen, und wofern sich die Unmöglichkeit herausstellt, der Plan ohne Widerstreben aufgegeben werden. Zweitens aber darf, wo das Kind selbst Hand anzulegen hat, diesem die That nicht erlassen werden, damit es nicht an bloßen Luftgebilden Wohlgefallen finde und die Thatkraft Noth leide. Nichts ist trauriger als ein solcher schwindliger Unternehmungsgeist ohne Weisheit, Thatkraft und Ausdauer. Dem muß in den kleinen Entwürfen des Kindes vorgebeugt werden. Es muß Erfahrungen machen und sie benutzen. Oft bedarf es nur, daß man einen festen, detaillirten Plan verlangt, um von der Unausführbarkeit des phantastischen Luftgebäudes zu überzeugen. Wer Plane machen will, muß zeichnen und rechnen können. Je höher der Stand, desto größer ist die Gefahr der Projektmacherei.

[1] Dieser Fall tritt am leichtesten ein, wenn der Verstand vorherrschend mathematisch ausgebildet, bisweilen auch, wenn die praktische Seite allzu stark herausgekehrt wird. Mit der logischen Verstandesübung verträgt sich die Phantasie am ersten, und als poetische Kraft wirkt sie wesentlich auf die Sprache. Sie ist die Quelle des Bildlichen der Tropen und Figuren, der Zierrathen in der Sprache.

[2] Klopstock, Herder (den Eid und die Paramythien ausgenommen), Schlegel, Tieck, Tiedge, Novalis von den Aelteren, Anastasius Grün, Lenau, J. Kerner, G. Schwab unter den Neueren haben nicht für die Jugend gedichtet, wohl aber Bürger, Gellert, Gleim, Hölty, Voß, Goethe (wo er rein ist), Schiller, und wieder Rückert, Uhland, vor Allen aber W. Hey in seinen Fabeln.

§. 33. Ausbildung des Gedächtnisses.

Das Lernen im engeren Sinn beruht auf der Thätigkeit des Gedächtnisses, die übrigen Geisteskräfte arbeiten demselben vor, präpariren ihm den Stoff, lassen sich denselben zu ihren Geschäften zurückliefern, aber die Hauptträgerin der Kenntnisse, selbst der Fertigkeiten bleibt das Gedächtniß. Deßhalb wurde seine Kultur bald überschätzt, bald wieder, weil man nur den Mißbrauch im Auge hatte, gering geachtet; das Letztere um so leichter, weil die Schreibekunst und die Verbreitung der Bücher in einer Menge Fälle die Gedächtniß-Hülfe entbehrlich gemacht zu haben schienen. Bei genauerer Betrachtung muß aber Jeder zuge-

stehen, daß die Stärke des Gedächtnisses niemals schaden, sondern nur nützen kann, daß der scheinbare Nachtheil immer nur von der schlechten Zubereitung des dem Gedächtniß überlieferten Stoffs, und von der Schwäche der mit dem Gedächtnisse im Wechselverkehr stehenden Kräfte herrührt, daß im Gegentheil alle bedeutenden geistigen Leistungen nur durch einen gewissen Grad von Gedächtnißkraft möglich werden. Eine absichtliche Pflege und Kultur dieses Vermögens ist um so nöthiger, als es mehr als andere Kräfte durch Uebung einer Steigerung fähig ist, weil es ferner so frühzeitig zur Blüthe kommt, daß man eine selbständige Uebung von der Einsicht des Kindes noch nicht erwarten kann, und weil drittens die Zeit der Leichtigkeit und Dauerhaftigkeit seiner Auffassungen frühe endigt, und spätere Leistungen fast immer schwieriger und unvollkommner bleiben. Dazu kommt, daß keine andere geistige Kraft so eng mit dem körperlichen Wohlsein verschwistert ist. Jede Abstumpfung der Gehirnnerven wirkt augenblicklich und doch auch nachhaltig auf Schwächung des Gedächtnisses [1]. Folglich muß die Zeit des jugendlichen Wohlbefindens sowohl zur Sicherung einer Anzahl wichtiger Vorstellungen für das ganze Leben, als zur Kräftigung des Vermögens selbst benutzt werden.

In der Thätigkeit des Gedächtnisses lassen sich mehrere Stufen und Richtungen unterscheiden, deren jede für die Ausbildung desselben von Wichtigkeit ist.

a. Die Auffassung zum Behuf des Behaltens, die Einprägung. Je kräftiger diese geschieht, desto dauernder wird der Besitz der Vorstellungen sein. Für einzele Vorstellungen und solche Reihen, welche nicht genau aufbewahrt und wiedergegeben werden sollen, reicht wohl eine einmalige Auffassung hin, für größere und treulich zu behaltende Vorstellungsreihen muß dieselbe so vielmal wiederholt werden, bis sie sich lückenlos und in der gegebenen Ordnung festgesetzt hat. Sofern Dies durch wiederholte Betrachtung der Zeichen geschieht, heißt es memoriren. Man memorirt am leichtesten, wenn man sich den Stoff in geeignete Gruppen eintheilt, welche je nach der Stärke des Gedächtnisses größer oder kleiner sind und durch äußerliche oder innerliche Merkmale zusammenhängen. Eine zweite Vorrichtung zum Behalten ist die Anlehnung des zu memorirenden Stoffs an schon fest eingeprägte Vorstellungsreihen, zumal sinnliche und darum leicht zu findende. Zu diesen

Hülfsmitteln gehört der Takt, der Reim, die Symmetrie überhaupt. Alles Regelmäßige behält sich leichter als das Unregelmäßige. Für jüngere Kinder müssen diese Stützen des Gedächtnisses mehr in äußerlichen Anschauungen liegen, für Gebildetere ist die innere Verwandtschaft der Ideen wirksamer. Immer aber liegt das Gesetz der Ideen-Assoziation, wornach sich die verwandten Vorstellungen anziehen, zum Grunde. Auch die Zeit und Stimmung ist bei dem Memoriren wohl zu beachten. Die Zeiten, wo der Geist am wenigsten zerstreut und verstimmt ist, sind die günstigsten zum Auswendiglernen, und eine Viertelstunde ungetrübter Aufmerksamkeit wirkt mehr, als eine ganze Stunde voll Störung oder Nebengedanken. Uebrigens ist eine Vergesellschaftung mit sehr vielen anderen Vorstellungen der Beharrung im Gedächtniß nicht gerade so günstig, als mit wenigen, recht hervortretenden (Schlagwörter). Man sollte jedem dem Gedächtniß anvertrauten Namen oder Gedanken ein Merkmal mitgeben, woran man ihn wieder herauszieht. Aber dies Merkmal darf nicht für Vieles das nämliche sein, sonst verliert es seine Kraft, wie z. B. die Knoten im Sacktuche nicht viel helfen, weil sie für alle Gegenstände dieselben sind.

b. Die Bewahrung des Eingeprägten. Das Hauptmittel ist die Wiederholung. Diese braucht aber keineswegs eine ausdrückliche zu sein, es kann vielmehr durch die Ideen-Vergesellschaftung den ruhenden Vorstellungen immer wieder Anregung und Nahrung zufließen, ja dieselben wurzeln auf diese Art sogar fester, als wenn sie isolirt wiederholt werden.

Die ausdrückliche Wiederholung muß eine periodische sein, in kürzeren und längeren Zwischenräumen: in Tagen, Wochen, Monaten muß derselbe Stoff wieder vorgenommen werden, aber immer übersichtlicher, und mit Hervorhebung des Wichtigsten. Bei kleinen Kindern muß oft schon stündlich wiederholt werden, in Schulen mindestens bei jeder wiederkehrenden Lehrstunde und am Schlusse des ganzen Kursus nochmals. Denn da es unvermeidlich ist, daß Einiges verloren geht, oder wenigstens in den Hintergrund tritt, so darf es der Lehrer nicht dem Zufalle überlassen, welche Vorstellungen diesem Schicksale anheim fallen. Es gibt ja Vorstellungen in Menge, welche gar nicht bestimmt sind, längere Zeit im Gedächtnisse bewahrt zu werden, sondern nur bis zu einem gewissen Termin. Wer möchte wohl die Zahlen beim Kopfrechnen länger

behalten, als bis zur Lösung der Aufgabe? Man merkt sich die Seite eines Buchs, wo man abgebrochen hat, aber doch nicht für ewige Zeiten. Dagegen läßt sich aus allem Taktmäßigen und Symmetrischen nicht wohl Etwas weglassen, ohne den Werth des Ganzen zu beeinträchtigen. Ist es nun gleich nicht nöthig, ausdrückliche Maaßregeln für das Vergessen des Unwichtigen zu ergreifen, so ist es doch Pflicht des Lehrers, dafür zu sorgen, daß diese vorübergehenden Gedächtniß-Aufgaben mit den für das ganze Leben wichtigen nicht verwechselt werden. Für die Bewahrung der Vorstellungen ist auch die Selbstthätigkeit derselben von großer Wirkung. Ohne äußerliche Anregung wiederholen sich dann die Erscheinungen derselben vor dem Bewußtsein von selbst, Bildvorstellungen sogar im Traume und sind darum oft nach Jahren noch so frisch, als am ersten Tage. Uebrigens ist es von großer Wichtigkeit, das Bewußtsein dafür zu schärfen, ob das Gedächtniß eine Vorstellung noch festhält oder nicht, und ob es gerade die rechte ist; denn eine Unsicherheit in dieser Beziehung ist oft schlimmer, als völlige Vergeßlichkeit, weil die letztere sich einerseits durch Gebrauch der Schrift sichern kann, und andererseits wenigstens keine Verwirrung veranlaßt. Man kann in dieser Beziehung nicht streng genug gegen Kinder sein. Nicht wissen, muß immer leichter entschuldigt werden, als falsch wissen. Die Zufriedenheit mit sich selbst ist die schlimmste Feindin des Forschens nach Wahrheit. Leider ist oft Eitelkeit und Rechthaberei schuld an der Gedächtnißverwirrung. Man will sich keinen Mangel zutrauen, und begeht lieber einen Irrthum. Wenn man sich der Unsicherheit bewußt ist, so kann man wenigstens durch ein beigefügtes „ich glaube" seine Behauptung mildern. Zeigt sich eine solche Schwäche schon bei Kindern, so sei der Lehrer doppelt streng im Memoriren und Repetiren, nöthige aber auch zum Aufschreiben, nicht um dem Gedächtniß Etwas zu ersparen, sondern um es zur Genauigkeit zu nöthigen. Ueberhaupt gibt es Dinge, worin Niemand seinem Gedächtniß trauen, sondern lieber immer den schriftlichen Weg einschlagen sollte. Denn wenn auch in der Jugend die Kraft hinreichen sollte, so rückt unvermerkt die Zeit herbei, wo sie nicht mehr hinreicht, und nun die Gewöhnung zum Aufschreiben fehlt. Wie Viele haben bereut, sich nicht zeitig an Gedächtnißbücher gewöhnt zu haben! Wie manche wichtige Notiz, wie mancher gute Gedanke, auch aus dem eignen Kopfe, entschlüpft wieder, wenn er nicht sogleich durch Schrift

befestigt wird! Im Rechnungswesen gilt sogar der Grundsatz: Man soll verfahren, als habe man kein Gedächtniß.

c. Die Erinnerung (Reproduktion). Alles Aufbewahren der Vorstellungen würde von keinem Nutzen sein, wenn dieselben nicht willkürlich und leicht wieder hervorgerufen werden könnten, oder wenn sie bei dieser Operation an ihrer Richtigkeit wesentliche Einbuße erlitten. Nur das Gedächtniß kann gut genannt werden, welches ebenso leicht und vollkommen reproduzirt, als auffaßt und bewahrt. Zwar wird sich eine Erinnerung ohne alles Besinnen auch des lange Aufbewahrten, auch des nicht Wiederholten nur bei ausgezeichneten Talenten finden, allein das Besinnen muß im Verhältniß zu der Dauer der Aufbewahrung und zu der Wichtigkeit der Vorstellung stehen. Es geschieht durch Entfernung der zerstreuenden Vorstellungen und durch Musterung der mit der gesuchten nahe verwandten. Durch Uebung kann Dies sehr abgekürzt, und dem Denken und Sprechen dadurch ein ebnerer Weg gebahnt werden. Ein blos passives Erinnern, d. h. das Bewußtsein, daß man eine gewisse Vorstellung schon einmal gehabt habe, und im Falle des Wiedererscheinens wiedererkennen werde, ist fast ohne allen Nutzen, und sollte höchstens in unbedeutenden Dingen geduldet werden, niemals aber als wirkliche Leistuug gelten. Wie schnell das Gedächtniß reproduzirt, kann man an einer auswendig gelernten Rede sehen; nicht blos die Worte, sondern diese auch in der nämlichen Ordnung, sogar mit der nämlichen Betonung, werden aus dem Gedächtniß ohne Stockung und Stottern entnommen. Der Zwischen-Operationen werden wir uns gar nicht bewußt. Deßhalb muß aber auch schon bei den ersten Uebungen auf Exaktheit der Erinnerung gesehen werden, und Nichts eher für gut eingeprägt gelten, bis es ohne den geringsten Anstoß reproduzirt wird. Nachgiebigkeit in dieser Beziehung straft sich später.

Noch bedeutender ist die Ausbildung der Erinnerung nach der praktischen Seite. Vergessen, Was man thun soll, kann niemals etwas Löbliches oder Untadelhaftes sein. Kinder, welche sich damit entschuldigen, klagen sich gerade an, denn Schlimmeres als Vergessen war gewiß bei dem ihnen gewordenen Auftrage nicht vorausgesetzt worden. Im Unterrichte muß Vergeßlichkeit als eine der größesten Untugenden gelten, im Leben nicht minder, wenn man bedenkt, daß oft Großes dadurch verschuldet wird, und daß es nur ausnahmsweise junge Leute gibt, welchen

das Behalten wirklich schwer wird, daß es also blos an ihrem Willen liegt[2]. Sind die Kinder gleich zur Zerstreuung geneigt, so ist ihnen aber auch jede Mittheilung noch neuer und bedeutsamer, als den Erwachsenen, und es bedarf also nur geringen Besinnens, um das Gesuchte wieder zu finden.

Damit man aber strenge Anforderungen an das Gedächtniß machen könne, so sei man sparsam mit den demselben aufzulegenden Lasten [3]. Nur nicht Zuviel und Zuvielerlei, wenn es genau gefaßt, behalten und reproduzirt werden soll. Die Ueberladung des Gedächtnisses in der Jugend straft sich auf mehrfache Art. Die verwirrten Vorstellungen haben keine Dauer für sich, es lassen sich also auch keine neuen daran knüpfen; außerdem wirken sie auch nicht auf die übrigen Seelenkräfte. Einzele einfache Reihen, dem Gedächtniß unverwüstlich eingeprägt, dienen als Angelpunkte für alle künftigen Auffassungen. Das Neue wird gewissermaßen in diese Fächer registrirt. Dies gilt besonders von dem Unterrichte in den Realgegenständen. Nächstdem daß man sparsam in der Benutzung des Gedächtnisses sein soll, denke man aber auch an eine vernünftige Auswahl des Stoffs. In der Blüthenzeit des Gedächtnisses, etwa vom sechsten bis zum achtzehnten Jahre, muß Das eingeprägt werden, was das ganze Leben hindurch dauern soll; deßhalb lasse man aber auch keine Nichtswürdigkeiten und Kleinigkeiten die besten Plätze voraus nehmen. Man vertraue zu rechter Zeit gute Lehren an, damit die schlechten sich nicht erst einnisten [4], — ein neues Argument gegen die Mittheilung Nichts-sagender Beispiele und gegen die beliebige Lektüre im Kindesalter!

Wird auf diese Weise das Gedächtniß stufenweise und mit passendem Stoff geübt, so bedarf es keiner besonderen G e d ä c h t n i ß k u n s t, welche durch Vermittlung sinnlicher Reihen die unsinnlichen dem Gedächtniß behaltbar zu machen sucht, indem sie z. B. eine Reihe von Namen an eine bekannte Reihe von Oertern knüpft. Diese Art der Ideen-Vergesellschaftung ist ohne Zweifel die von dem niedrigsten Werthe, und sollte deßhalb nicht zum Nachtheil der übrigen ausgebildet werden, wenigstens nur da, wo es besonders darauf ankommt, eine sonst schwer zu behaltende Reihe einzuprägen. So mag man in der Geschichte Namen und Zahlen in engere Verbindung bringen, ohne gerade mit neueren Mnemonikern den Buchstaben einen bestimmten Zahlenwerth

beizulegen. Wohl aber kann man gewisse Verknüpfungen ungleichartiger Vorstellungen als gelegenheitliches Gedächtnißmittel anwenden, z. B. Gedächtnißverse, Zusammenfassung der Anfangsbuchstaben zu einem Worte oder Satze, der Ziffern zu einer Zahl u. s. w. Bei Kindern wende man auch Gedächtnißspiele an, später macht das ernste Lernen sie überflüssig [5].

Statt in Sach- und Wortgedächtniß sollte man richtiger in Sach- und Zeichengedächtniß unterscheiden, denn Wörter sind ja nicht die einzigen Vorstellungszeichen. Es ist eine Mißbildung, wenn das Gedächtniß eins ohne das andere zu reproduziren gewohnt ist. Freilich wird es immer noch vorzüglicher sein, die Sache ohne das Zeichen zu besitzen, aber unvollkommen bleibt es nichtsdestoweniger. Bei richtiger Behandlung der Vorstellungskräfte überhaupt kann dies Mißverhältniß nicht entstehen, und ein Lehrer, der es bei seinen Schülern bemerkt, wird sich selbst immer einigen Vorwurf zu machen haben. In früherer Zeit herrschte das Wortgedächtniß vor, weil man sich um das Verständniß wenig bekümmerte; später schüttete man das Kind mit dem Bade aus, und wollte immer nur die Vorstellung ohne das Zeichen, bedachte aber nicht, daß man dadurch jene ihres Haltes beraubte und zur Unstätigkeit verflüchtigte, wie z. B. bei dem Lautiren. Daher so häufig unsichere, unvollständige Kenntnisse bei hoher Meinung davon. Wenn sich manche Leute sogar damit rühmen, daß sie Namen oder Zahlen nicht behalten könnten, so bedarf es kaum der Erinnerung, daß die Erziehungslehre solchen Ruhm für eine Schande hält. Alles Wissenswerthe, soweit die Kraft reicht, sich einzuprägen, es zu bewahren und nach Belieben wieder hervorzubringen, das ist eine so edle Gabe Gottes, daß man auch den kleinsten Theil davon nicht gering achten sollte. Das Gedächtniß kann nach jeder Richtung des Vorstellens eine überwiegende Uebung erhalten, in anderen zurückbleiben. Dies entsteht nicht sowohl durch Schwäche der Kraft in diesen Richtungen, als in dem Mangel an Interesse, oder an Haltpunkten; sobald diese gegeben sind, wirkt auch die Kraft mit gleicher Stärke nach der neuen Richtung. Aber in der Jugend muß es geschehen, in späteren Jahren läßt sich wenig mehr nachbessern. Die Richtungen, welche der Unterricht vorzüglich zu berücksichtigen hat, sind Dauerhaftigkeit a) einzeler Wörter, b) zusammenhängender Rede c) der Zahlen, d) der Anschauungen des Gesichts, e) der Töne, f) der sittlichen Eindrücke.

[1] Kopfweh, Berauschung, Ausschweifung des Geschlechtstriebs wirken nachtheilig auf das Gedächtniß, aber schon die Ueberladung des Magens übt ihren Einfluß. Ein voller Bauch studirt nicht gern.

[2] Das Wort „pflichtvergessen" drückt es aus, daß Vergeßlichkeit kein so kleiner Fehler ist, als man gewöhnlich annimmt. Jede Vergeßlichkeit ist ja gewissermaßen eine Pflichtvergessenheit. Daß manche Leute glauben, es schicke sich nicht für Personen höheren Standes, Alles zu behalten, alle Menschen wiederzuerkennen, darf wohl unberührt bleiben.

[3] Es ist ein Fehler vieler Lehrer der jetzigen Zeit, daß sie des Stoffs zuviel bringen und nicht gehörig verarbeiten. Sie finden die Repetition, die Mutter der Studien, für sich langweilig, und überlassen sie deßhalb auch den Kindern, oder, was dasselbe heißt, sie erlassen sie denselben. Gibt es doch Schulen genug, wo die bekanntesten und nothwendigsten Grundlagen des Weiterschreitens, als im Rechnen das Einmaleins, in den Sprachen die Deklinations- und Conjugationsschemata u. dgl., nicht fest memorirt sind, dafür aber alle Tage etwas Neues erscheint, was gar nicht oder schwach behalten wird. Viel verschuldet dabei das „Hoch-hinaus-Wollen," wie es Beneke nennt, wodurch die Kinder für Erwachsene genommen werden, die Zeit der Reife nicht abgewartet wird.

[4] Dies läßt sich gegen das späte Beginnen des Unterrichtes überhaupt sagen. Wo sich keine Kinderlieder einprägen, da thun es die von den Erwachsenen gehörten Gassenhauer, statt der Gebete Flüche, statt der biblischen Geschichten Ammenmährchen.

[5] Die alten Griechen und Römer achteten die Gedächtnißkunst wegen des Gebrauchs bei öffentlichen Reden hoch, und dazu mag sie auch am ersten verwendet werden; aber in dem Jugend-Unterricht muß die Kraft von innen heraus gestärkt werden, nicht von außen her. Das Ortsgedächtniß, als die Fähigkeit, sich in komplizirten Räumen leicht zurecht zu finden, ist eine schätzenswerthe Eigenschaft, und von dem Erzieher zu pflegen, was sich füglich an die Sinnenübungen anschließen kann. Allein das Ortsgedächtniß als Stütze des Wissens artet gar leicht in eine Faulheitsbrücke aus, wie z. B. wenn die Kinder aus der Stelle der Wandtafel das zu lesende Wort errathen. Wer sich indessen über die neuere Mnemonik belehren will, der lese: Reventlow (Otto), Lehrbuch der Mnemotechnik, Stuttgart 1843 (2 fl. 15 kr.), oder kürzer und besser: Nauck, Reventlow und die Mnemonik, Cottbus 1844. Nauck gibt nicht blos die Mittel an, Zahlen vermittelst gewisser Wörter zu behalten, sondern überhaupt vielseitige Mittelbegriffe, welche der Assoziation der Vorstellungen dienlich sind, indem er als Gesetz des Behaltens Kohärenz aufstellt.

§. 34. Die materiale Aufgabe des Unterrichtes.

Es sollen durch den Unterricht gewisse Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden; aber welche sind diese? Nicht Was irgend andere Menschen gedacht und gethan haben, kann und soll die Jugend ihnen nachdenken und nachthun, sondern nur das Geeignetste für die Vervollkommnung ihrer Kräfte und für den Gebrauch im Leben. Dies richtig auszuwählen ist eine der Hauptaufgaben der Lehrer. Zwar hat das Herkommen und das Bedürfniß schon vorgearbeitet, und ist in allen zweifelhaften Fällen als maaßgebend anzunehmen; denn Was der menschliche Geist seit Jahrtausenden unter der Leitung der Vorsicht gesammelt und gesichtet und uns als einen bewahrenswerthen Schatz überliefert hat, das ist unzweifelhaft für die jüngere Generation nicht blos der Kenntniß, sondern auch des Forschens und Vervollkommnens werth. Es ist das materiale Ziel des Unterrichtes. Allein bei der ungeheuren Masse des Stoffs, und bei den unendlich verzweigten Bedürfnissen der verschiedenen Stände und Lokalitäten und den persönlichen Wünschen der über den Beruf der Kinder entscheidenden Personen bleibt immer noch eine genaue Prüfung der Zweckmäßigkeit der Unterrichtsgegenstände im Allgemeinen und im Besonderen vorzunehmen. Was für jeden Einzelen das Zweckmäßigste sei, kann die Unterrichtslehre um so weniger bestimmen, als dabei die körperlichen und geistigen Anlagen des Kindes, die Verhältnisse der Eltern und deren Absichten bei der Erziehung in Rechnung gebracht werden müssen, und mit allen diesen Elementen läßt sich doch der künftige Beruf des Kindes nur mit einiger Wahrscheinlichkeit voraussehen. Die Unterrichtslehre muß sich begnügen, gewisse Rubriken festzustellen, worunter sich die Unterrichtsgegenstände je nach dem Alter und Geschlechte der Schüler und dem wahrscheinlichen Berufe ordnen.

Was das Alter der Lernenden anbetrifft, so sind sie entweder kleine Kinder unter sechs Jahren, oder Kinder (Knaben, Mädchen) bis zu vierzehn, oder heranwachsende Jünglinge, Jungfrauen bis zu zwanzig Jahren [1]. In der ersten Unterrichtsperiode sind die Abweichungen nach Ständen noch sehr unbedeutend; der Kleinkinder-Unterricht gränzt an das Spiel, und sein Stoff kann beinahe ohne Rücksicht auf künftigen Beruf, blos mit Abänderungen nach den jedesmal vorhandenen An-

schauungen ertheilt werden, er ist nur vorbereitend, der formale Zweck beherrscht ihn. Auch das Geschlecht gebietet hier noch keine Anbequemungen, Knaben und Mädchen können und sollen auf dieselbe Weise, und wo möglich gemeinschaftlich unterrichtet werden [2].

Mit vollendetem sechsten Jahre ist das Kind zum Lernen vollständig fähig geworden. Der Unterricht wird zum Ernst, das Spiel hört auf, gleich berechtigt zu sein, obgleich es der Zeit nach wohl noch vorwiegt. Bis zum beendigten zehnten Jahre hält sich der Unterricht jedoch noch elementarisch, d. h. er sucht nur den Grund für einen bestimmter auftretenden künftigen Unterricht zu legen, uud es können wohl, wenn die Verhältnisse es verlangen, Knaben und Mädchen noch gemeinschaftlich unterrichtet werden; aber der Stoff kann nicht mehr für alle Stände ganz derselbe bleiben, wenigstens müssen die Fortschritte für Diejenigen beschleunigt werden, deren künftiger Beruf ein weiteres Feld von Kenntnissen zu durchwandern gebietet, und denen sich keine häusliche Arbeit neben dem Unterrichte aufdringt. Ungleich schärfer tritt diese Sonderung jedoch in der zweiten Hälfte dieser Unterrichts-Periode hervor. Hier verlangen unterrichtliche und erziehliche Rücksichten eine Trennung und verschiedene Behandlung der Geschlechter und Berufsarten. Die Letzteren zwar können vorerst nur in größeren Aesten aus einander gehen, die einzelen Zweige sondern sich erst später ab. Es gibt aber drei Hauptrichtungen des Berufes, welche der Unterricht ins Auge zu fassen hat und welche sich bei der männlichen Jugend sehr bestimmt scheiden lassen, bei der weiblichen nur annähernd. Zuerst tritt der Stand der Arbeiter deutlich hervor. Er umfaßt alle Diejenigen, welche mit körperlichen Beschäftigungen ihren Unterhalt suchen. Die geistige Lenkung dieser Arbeiten ist entweder Anderen anvertraut, oder wegen der Einförmigkeit der Verrichtungen unbedeutend. Weil bei weitem die größeste Zahl aller Menschen zu dieser Kategorie gehört, heißt sie auch vorzugsweise das Volk, und die für sie errichteten Unterrichts-Anstalten Volksschulen. Da hier gewöhnlich den Kindern neben dem Unterrichte auch körperliche Arbeit zugemuthet, und wenigstens ein baldiger Uebertritt aus dem Unterrichte zur Arbeit verlangt wird, so ist derselbe schon äußerlich in enge Gränzen eingeschlossen, welche durch den Mangel an Lehrkräften oft noch enger werden. Es würde also die Wirklichkeit und Ausführbarkeit gänzlich verkennen heißen, wenn man diesen

Stand mit einem weit greifenden und komplizirten Unterrichts-Material belasten wollte. Auch würde es den Betroffenen gar nicht zur Förderung gereichen. Denn da ihnen neben der Arbeit zu wenig Zeit zur Fortbildung bleibt, so würde das Nothwendige mit dem Ueberflüssigen verloren gehen, und statt einiger wenigen, aber kräftigen Produkte nur fragmentarische und unsichere Bildungen bleiben. Da ja kein Mensch den Kreis alles Wissens durchlaufen kann, so ist es in allen Fällen wohlthätig, sich ein engeres Feld zur sorgfältigen Bebauung zu wählen, um auf dem allzu weiten nicht nutzlose Arbeit anzuwenden. Nur darf das Feld nicht so eng sein, daß wichtige Kräfte des Menschen auf demselben keine Uebung fänden. Die Uebung muß mehr quantitativ als qualitativ beschränkt sein. Was das Glück und die Zufriedenheit jedes Menschen begründet, die Religion, Was die Arbeit fördert, das Fortkommen sichert und das Verständniß neuer Aufgaben öffnet, Was vor Gefahren bewahrt, das ist die materiale Aufgabe des Volks-Unterrichtes. In dem Stande der Arbeiter bringt eine unvorsichtige Erweiterung der Unterrichts-Gränzen leicht sittliche Nachtheile, weil die körperliche Beschäftigung durch Vergleichung mit der geistigen in Schatten gestellt und darum unmuthig verrichtet wird, und weil Mangel an richtiger Schätzung das Mehr an Kenntnissen zu einer Quelle der Eitelkeit und Unzufriedenheit werden läßt. Die Unterrichtslehre kann also für diesen Schülerkreis nur eine Auswahl von Unterrichtsstoff gestatten, welcher erstens der kindlichen Fassungskraft des Volks angemessen ist, zweitens die sittliche Natur des Menschen bildet und kräftigt, drittens die Aufgaben des allgemeinen und täglichen Verkehrs lös't. In der Entwicklung der Zeit wird sich dies Ziel etwas höher stecken lassen, für jetzt gebietet die Natur der Sache, es niedrig zu halten.

Den zweiten Stand, welcher mit besonderen unterrichtlichen Bedürfnissen auftritt, bilden die Industriellen (die Geschäftsleute, vorzugsweise die Gebildeten). Sie leiten und ordnen die körperlichen Arbeiten durch Aufsicht und Uebernahme der geistigeren Aufgaben. Darum sind auch die Frauen der sämmtlichen höheren Stände hierher zu rechnen. Armuth kann bei diesem Stande keine Beschränkung der Unterrichtszeit auflegen, wohl aber der Zweck, der im Leben erreicht werden soll, und welcher eine spezielle praktische Lehrzeit noch während der Jugend verlangt. Damit der Schüler nicht der Praxis zu sehr

entfremdet werde, muß der Kursus des theoretischen Unterrichtes nicht allzu weit ausgedehnt werden. Doch soll er in das eigentliche Jünglingsalter hineinreichen. Die Aufgabe des Unterrichtes in diesem Kursus ist vollständige Kenntniß der Gegenwart und Erwerbung der Fertigkeiten, deren diese bedarf. Für das Leben, wie es ist, für seinen Verkehr, für seine Verschönerung und Verfeinerung soll gewirkt, die Mittel, die Werkzeuge und Dienste, welche für diesen Zweck anzuwenden sind, müssen gekannt und ihre Benutzung gelernt werden. Es ergibt sich, daß nicht blos eine Sprache, sondern die Sprachen des Verkehrs überhaupt, daß Kenntniß der Natur, Benutzung ihrer Kräfte, sowie der schon vorhandenen Menschenwerke in dem Streben nach weiterer Vervollkommnung ihren Brennpunkt finden müssen. Das sittliche Element ist Wirken für die Verbesserung des Gesammtzustandes, Gemeinsinn. So charakterisirt sich das Gebiet der Realschule.

Es bleibt der dritte Stand für den Unterricht zu berücksichtigen, die Gelehrten. Es soll damit nicht gesagt sein, daß alle Mitglieder dieses Standes Gelehrte im engeren Sinne des Wortes wären, d. h. Männer von ungewöhnlich vielen wissenschaftlichen Kenntnissen, sondern es soll nur der Zielpunkt des Unterrichtes damit bezeichnet werden. Wissenschaftliche Verbindung der Kenntnisse, Einsicht in die tieferen Gründe, Uebung, sich aus der Gegenwart heraus in fremde Zustände zu denken, Ueberblick über die historische Entwicklung des Gewordenen, Vorhaltung der Ideale, welchen entgegenzustreben ist, — Das sind die Merkmale der gelehrten Bildung, welche ihren Gang durch die alten Sprachen nimmt, als die Dolmetscherinnen der Ideen einer längst verschwundenen Zeit, worin aber die Keime unserer jetzigen Bildung unvermischter zu finden sind[3]. Der auf diese Weise unterrichtete Stand soll die wichtigeren Angelegenheiten des Volkes lenken, auf Menschen wirken, indem er aus der Vergangenheit die Gegenwart beleuchtet, und die Zustände der Zukunft möglichst vollkommen zu ordnen sucht. Eine freiere, selbständigere Art zu denken ist natürliche Folge einer so vielseitigen Bildung, deßhalb darf aber um so weniger das sittlich-religiöse Element fehlen, damit die Freiheit nicht Wurzel des Bösen werde. Alle Unterrichtsgegenstände der übrigen Stände müssen um so mehr diesem Stande geboten sein, aber so daß sie in die wissenschaftliche Harmonie dieses höchsten Unterrichtes eintreten, worin freilich

wieder irgend ein besonderer Wissenszweig zur Anwendung in dem praktischen Leben voranzutreten hat[4]. Es versteht sich von selbst, daß für eine solche Ausbildung eine weit bedeutendere Zeit in Anspruch genommen wird, daß sie mit ihrer zugehörigen Berufsbildung bis ans Ende des Jünglingsalters reicht, und daß keine andere Beschäftigung, als die des Lernens, daneben stattfinden kann. Dem Gymnasium mit seinen verschiedenen Modifikationen fällt die Ausführung dieser Aufgaben zu.

Schon von dem sechsten Jahre an sondert sich der höhere Unterricht von dem der Volksschule ab, bis zum zehnten können die beiden andern Zweige verbunden bleiben; von da an geht jeder seinen eigenen Unterrichtsweg. Alle solche Bestimmungen sind jedoch nur mittlere, aus der Erfahrung genommene Zahlen, und zwar den Unterricht in seiner gegenwärtig möglichsten Vollkommenheit gesetzt. Daß wegen lokaler Bedürfnisse Zusammenziehungen gemacht werden müssen, versteht sich von selbst; daß Manches einst besser werden wird, hoffen wir. Mit vierzehn Jahren hört der vollständige Unterricht der niedrigsten Kategorie in der Regel auf, die Arbeit tritt an seine Stelle, und einige Veranstaltungen für Fortbildung erhalten nur das Erworbene, seltner gelingt es, dabei noch für praktische Erweiterung zu sorgen. Der Unterricht der Realschule wird oft durch das Herkommen und den Mangel an Einsicht der Eltern verkürzt. Er sollte vor Vollendung des sechzehnten Jahres niemals abbrechen. Mindestens muß eine vollständigere Fortbildung erzielt werden, als bei Schülern der Volksschule. Das Gymnasium kann sein Ziel nicht erreichen, wenn ihm der Jüngling nicht bis zum Schluß des achtzehnten Jahres bleibt; früherer Uebergang in die Berufsschule befördert die Frühreife, und erzeugt fast nie eine andere als mangelhafte Bildung. Am vollständigsten wird demnach der Unterricht des Gymnasiums sein, und zwar nicht blos nach der Zahl der Gegenstände, sondern auch nach der Ausdehnung in jedem einzelen.

Folgende Uebersicht zeigt, welche Aufgabe der materiale Unterricht mit Ausschluß der speziellen Berufsschulen hat.

I. Geschicklichkeiten, das Können, herauswirkende Thätigkeit.

1) Körperliche im Ganzen: Gymnastik, Turnkunst (in allen Schulgattungen erforderlich);

2) in der Hand:

a) für die Befestigung der Vorstellungen:
α) Schreiben.
β) Zeichnen (in der Volksschule wenig nothwendig);
b) für die Hervorbringung nutzbarer Arbeiten: Stricken, Nähen, Sticken (nur für das weibliche Geschlecht);
3) in den Sinnen und der Stimme zur Erweckung von Vorstellungen:
a) Musik, Gesang für Alle, Instrumentalmusik für Einzele.
b) Sprechen, allgemein, Reden, Vortragen für die höheren Schulen.
c) Lesen.

II. Das Wissen, Kennen, auffassende Thätigkeit.
1) Auf die Außenwelt gerichtet:
a) Kenntniß der reinen Form, Mathematik:
α) Zahlenlehre, als Rechnen allgemein, als Arithmetik nur in den höheren Schulen;
β) Raumlehre, (Geometrie, von dem Elementar-Unterrichte und von den Mädchen fern zu halten).
b) Kenntniß des anschaulichen Stoffs: Weltkunde, in den ersten Anfängen Anschauungs-Unterricht:
α) Naturgeschichte, Beschreibung der Natur;
β) Erdkunde mit Himmelskunde;
γ) Naturlehre, Kenntniß der Gesetze, Chemie wichtiger Nebenzweig, aber nicht für niederen Unterricht;
δ) Gewerbkunde nur in der Realschule für das männliche Geschlecht;
ε) Menschenkunde, Anthropologie, nur Anfänge;
ζ) Geschichte, Veränderungen im Laufe der Zeit unter den vernünftigen Geschöpfen.

III. Innere Betrachtung des Menschen.
a) In der Verkörperung der Vorstellungen, Kenntniß der Sprachen:
α) Muttersprache, nach Inhalt Wortkenntniß, nach Sitte Rechtschreibung, nach Gesetzen Grammatik, nach Selbstgebrauch Styl;

β) Verkehrsprachen, französische, englische (andere als Ausnahmen, in der Volksschule keine);

γ) alte Sprachen, lateinische, griechische, für besondere Fälle die hebräische.

b) In der Offenbarung: Religion.

[1] Die Abstufung nach Lebensjahren ist natürlich nur durchschnittlich zu nehmen. Es versteht sich, daß manches sechsjährige Kind geistig reifer ist, als andre siebenjährige; und weil die Standesverhältnisse darauf unvermeidlichen Einfluß haben, so ist gleich von Anfang an dieses Element mit zugezogen worden.

[2] Es soll damit nicht geläugnet werden, daß sich schon die feineren Charakter-Unterschiede herausstellen; sie sind aber nicht so bedeutend, daß Dies auf das Unterrichts-Material bereits einen Einfluß üben müßte. Die erziehliche Behandlung kann bereits verschieden sein, die Unterrichts-Form vielleicht auch schon, aber der Stoff nicht. Manche modernen Erzieher, besonders die französischen, machen sich über die unterschiedlichen Bedürfnisse der Geschlechter Fiktionen, welche blos in vornehmen Verwöhnungen ihren Grund haben.

[3] Man kann nicht behaupten, daß der Gang durch die Sprachen der Griechen und Römer der einzige Weg zu diesem Ziele ist; es ist aber der einzige, welcher bis jetzt mit Erfolg versucht wurde. Die historische Entwicklung Europas hat Dies mit sich gebracht, sie wird einst auch Anderes bringen.

[4] Die Philologen, obgleich gerade mitten in dieser Bildungsweise stehend, haben großentheils die Nothwendigkeit der Allseitigkeit und Harmonie in dem Gymnasial-Unterrichte verkannt. Zurückstehen darf der Schüler der Gelehrten-Schule in keinem Wissenszweige, mindestens muß er zur eignen Weiterbildung darin befähigt sein; aber auf welche Unterrichtsstufe jeder Stoff gesetzt werden soll, das ist eine andere Frage. Man hat ja die Unterrichts-Zeit bereits hinreichend erweitert.

§. 35. Einzel-Unterricht und Schul-Unterricht.

Der erste Unterricht kann immer nur das einzele Kind zum Gegenstande haben, er ist ja auf die individuelle Entfaltung der Anlagen desselben gerichtet. Aber sobald das Kind anfängt, im Spiel zur Geselligkeit zu neigen, kann es auch mit anderen gemeinschaftlich unterrichtet werden. Die Auffassung wird zwar einer Seits schwerer, weil der Lehrer sich nicht mehr ganz nach dem Bedürfniß des lernenden Individuums richten kann; dafür treibt aber der Wetteifer oder die Gesellschaftlichkeit

zu größerer Thätigkeit und Ausdauer an, es entsteht mehr Vertrauen auf die gemeinsamen Kräfte; auch ergänzt das eine Kind seine unvollkommne Auffassung aus der der anderen [1]. Allein dazu gehört, daß der ganze Schülerkreis auf einerlei Stufe der Bildung stehe, folglich, wenn nicht besondere Ausnahmen begründet sind, von gleichem Alter sei. Sollte jedes Kind seinen eigenen Lehrer haben, so würden fast alle Erwachsenen für das Lehrgeschäft verwendet werden müssen; wollte man jeder Familie einen Lehrer geben, so bliebe das ungleiche Alter der Geschwister dennoch ein Hinderniß des gedeihlichen Unterrichtes. Die Natur selbst fordert also Geselligkeit des Unterrichtes, d. h. Schulen. Nur in besonderen Fällen muß der Einzel-Unterricht eintreten, z. B. in der Instrumental-Musik oder bei kränklichen Kindern, endlich auch für eigenthümliche Lebensverhältnisse der Eltern. Da nun der gemeinschaftliche Unterricht bei weitem am häufigsten vorkommt, und in unserer Zeit als das normale Verhältniß angesehen werden kann, so richten wir auch unsere Vorschriften für denselben ein, zumal da sich dieselben ohne Schwierigkeit auf den Einzel-Unterricht übertragen lassen.

Bei der Bildung der Unterrichts-Gesellschaften treten aber mannigfaltige Schwierigkeiten in den Weg, welche größtentheils nur annähernd gelös't werden können.

Soll nämlich die Bedingung der Gleichaltrigkeit der Kinder streng erfüllt werden, so können nur in größeren Orten so viele zusammengefunden werden, als wegen der Kosten und anderer Umstände einem Lehrer übergeben werden sollen. Man faßt deßhalb gewöhnlich die in einem Jahre geborenen Kinder in eine Unterrichts-Gesellschaft zusammen, und sie bilden eine natürliche Klasse. In der That ist die Differenz von einem Jahre um diese Altersperiode nicht mehr so sichtbar, daß sie nicht durch die verschiedenen körperlichen und geistigen Anlagen ausgeglichen würde. Auch hat sich das Jahr als eine zweckmäßige Unterrichts-Periode erwiesen, nach deren Ablauf man den Erfolg des Unterrichts ziemlich deutlich erkennen und also die ungleich gewordenen Individuen mit Sicherheit einer höheren oder niederen als der natürlichen Klasse zuweisen kann. Es versteht sich von selbst, daß es bei der Bildung der natürlichen Klasse eigentlich auf den gemeinschaftlichen Anfangspunkt des Unterrichts ankommt, allein im Alter Vorgerückte wie im Alter Zurückstehende halten gemeiniglich auf

die Dauer doch nicht gleichen Schritt mit den Uebrigen, und es wird sich im Durchschnitt immer wieder die natürliche Klasse zu einer gleichaltrigen gestalten.

Wenn aber auch die Kinder in natürliche Klassen getheilt, und diese Klassen auf ein solches Maximum von Schülern eingeschränkt sind, welches den Unterricht nicht erschwert, so tritt die neue Frage ein, ob der nämliche Lehrer in allen Fächern unterrichten soll, und wenn auch anfangs, ob bis zu Ende der Unterrichtszeit. Idealisch genommen, scheint es allerdings das Rechte zu sein, wenn nur ein Mann die Erziehung wie den Unterricht anfinge und vollendete, allein die Wirklichkeit würde es nur in wenigen Fällen gestatten; und genauer betrachtet, fordert das jetzige zusammengesetztere Leben doch auch zusammengesetzte Kräfte für die Ausbildung des jungen Menschen. Nun kann entweder die natürliche Klasse jedes Jahr einen anderen Lehrer erhalten, oder für jedes Unterrichtsfach einen Lehrer durch alle Jahreskurse hindurch, oder es kann aus diesen beiden Systemen ein drittes gemischt werden. Die beiden Einrichtungen, wornach eine Klasse nur von einem einzigen Lehrer unterrichtet wird, heißen das Klassen-System. Rückt der Lehrer mit seiner Klasse jedes Jahr vor, und nimmt ein anderer mit einer anderen Klasse seinen bisherigen Standpunkt ein, so hat man das fortschreitende Klassen-System, wobei der Lehrer genau soviel Lehrstunden zu geben hat, als die Schüler zu empfangen haben. Rückt die Klasse ohne ihren Lehrer vor, und empfängt dieser neue Schüler von demselben Alter als die früheren, so hat man das stehenbleibende Klassen-System. Muß ein einziger Lehrer mehrere oder alle natürliche Klassen zusammen unterrichten, hat er also doppelt so viel und mehr Lehrstunden als eine seiner Klassen, so entsteht das zusammengezogene Klassen-System. Nach dem strengen Fach-System müßte jedes besonders benannte und gegen andere abgegränzte Lehrfach seinen besonderen Lehrer haben, welcher dies durch alle natürlichen Klassen beibehielte. Das individuelle Fach-System löst selbst den Klassen-Verband auf. Jeder Schüler nimmt an dem seiner Entwicklungsstufe entsprechenden Unterrichte des Lehrers in jedem Fache Theil. So daß also für jede Unterrichtsstufe in jedem Fache sich andere Unterrichts-Gesellschaften bilden. Jedes dieser Systeme hat seine Vortheile und seine Nachtheile, das eine wirkt günstiger auf die Disziplin, das

andere auf den Unterricht selbst. Die Rücksicht auf Kosten, örtliche und persönliche Verhältnisse nöthigt aber gewöhnlich zu einem gemischten System seine Zuflucht zu nehmen, wobei nur darauf zu sehen ist, daß man die Sache nicht den Personen aufopfert.

Der Mangel an Lehrkräften trifft am meisten die Volksschule und den Unterricht in Familien, und verlangt Kombination mehrerer natürlichen Klassen zu einer künstlichen. Da nur ein kleiner Theil des Unterrichtes wirklich mehreren Altersklassen zugleich angemessen sein kann, so muß ein Verfahren angewandt werden, wobei entweder die reiferen Schüler zugleich als Lehrer der schwächeren auftreten (wechselseitiger Unterricht), oder wo der Lehrer einen Theil seiner Thätigkeit der einen und einen anderen der zweiten Hälfte zuwendet (Doppel-Unterricht). Es leuchtet ein, daß alles Dies Unvollkommenheiten sind, in welche die Unterrichtslehre nur aus Erkenntniß der Unmöglichkeit, sie zu ändern, einwilligt. Die Schwierigkeiten häufen sich, wenn zugleich eine Mischung der Stände hinzutritt, und der Charakter der Volks- oder Realschule oder des Gymnasiums nicht rein erhalten werden kann, wie es an kleineren Orten doch meistens der Fall ist.

Aus all Diesem ergibt sich, daß es die Unterrichtslehre keineswegs mit einfachen Faktoren zu thun hat, sondern daß ihre Vorschriften, auch die klarsten und begründetsten, mit einem guten Körnchen Salz anzuwenden sind. Die vielseitige und selbständige Ausbildung der Lehrer, ihr Eifer und ihre Liebe werden die Lücken der Instruktionen ausfüllen müssen.

[1] Man geht gewöhnlich von dem Unterrichte des einzelen Kindes, als dem Normal-Verhältniß, aus. Allein bei dichterer Bevölkerung und gestiegener Kultur ist dies ebenso wenig das Normal-Verhältniß, als das Leben des Individuums außer dem Staats-Verbande. Der Mensch ist zum gemeinsam Unterrichtetwerden so gut bestimmt, wie zum gemeinsam Handeln. Die Familie ist nur für die erste Stufe der Ausbildung der rechte Boden, für die folgenden die Schule. Daß Dies früher anders erschien, lag hauptsächlich darin, daß man nur einzele Menschen für unterrichtswürdig hielt. Die Unterrichtslehre erklärt es aber für ein Recht jedes Kindes, die möglichste Ausbildung zu erhalten, und dies Recht kann durch den Einzel-Unterricht nicht gewährt werden.

§. 36. Verhältniß des Lehrers zu den Schülern.

Die Aufgabe des Lehrers ist gemeiniglich eine dreifache: erstens den ihm übergebenen Schülern in der kürzesten Zeit die für den Lebensberuf erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen (materiale); zweitens durch diesen Unterricht die Vorstellungskräfte zu der möglichsten Vollkommenheit zu bringen (formale); drittens einen größeren oder geringeren Theil der Erziehung zu übernehmen, theils insofern das Vorstellungsvermögen auch auf die übrigen Kräfte wirksam sein soll, theils umgekehrt, insofern er den Willen für das Lernen in Anspruch zu nehmen hat (disziplinarische). Daraus ist ersichtlich, daß der Lehrer im Wesentlichen in das nämliche Verhältniß zu seinen Schülern tritt, wie der Erzieher zu seinen Zöglingen, und daß es immer schon eine fehlerhafte, obgleich bisweilen nothwendige Beschränkung ist, wenn der Lehrer nicht die volle Autorität des Erziehers genießen soll. Muß man sie ihm versagen, so wache der Haupterzieher desto strenger über das Benehmen der Kinder dem Lehrer gegenüber. Dies tritt bei den meisten sogenannten Privatstunden ein. Es läßt sich oft nicht vermeiden, für Musik, Zeichnen ꝛc. Personen zu Lehrern zu wählen, welchen außer der Kenntniß des Gegenstandes alle übrigen Eigenschaften zum Erzieher abgehen. Man überlasse ihnen dann aber die Kinder auch nur für diesen einen Zweck, und überwache das Verhältniß bis ins Einzelste. Nur setze man auch den Nebenlehrer nicht in den Augen des Kindes herab, fingire vielmehr eine Achtung vor ihm, welche man vielleicht nicht hat. Es geschieht um der sittlichen Bildung des Kindes willen. Ist aber der Lehrer rechter Art, und erstreckt sich seine Thätigkeit nicht auf einen unbedeutenden Nebenzweig der Bildung, so wird die Autorität auch ohne ausdrückliche Vollmacht sich von selbst bilden. Denn die Kinder gehorchen leicht und gern dem Manne, dessen geistige Ueberlegenheit ihnen beständig fühlbar wird. Daher vermag ein Wort des Lehrers oft viel Mehr als viele Worte der Eltern. Es findet eine Art von sympathetischer Einwirkung des Lehrers auf seine Schüler statt; seine Nähe, sein Blick treibt sie zu ihrer Pflicht, besonders wenn neben dem Respekt auch die Zuneigung gewonnen wird. Denn Wer glaubt, ohne Liebe auch nur den geringsten Theil des Erziehungs-Geschäftes, wieviel weniger den Unterricht mit Glück ausführen zu können, der be-

findet sich im Irrthum. Der Wille der Schüler muß nicht blos durch das Pflichtgefühl und die Freude des Gelingens für den Fleiß und die Aufmerksamkeit gewonnen werden, sondern schon vorher durch die unmittelbare Geneigtheit, den Forderungen des Lehrers zu entsprechen. Um sich auf diesen Fuß mit den Kindern zu setzen, bedarf es nicht künstlicher Mittel, sondern nur eines warmen Herzens für die Kinderwelt und ihre Bildung. Die allzu künstlichen Mittel, sich Liebe bei den Kindern zu erwerben, schlagen gar häufig fehl, und nehmen die Achtung noch dazu mit. Das Bücken zu den Kindern, als wäre man ihres Gleichen, das Streicheln und schön-Thun steht dem Manne schlecht an, und ist in Schulen ohne den Schein der Ungerechtigkeit gar nicht durchzuführen. Auch die vornehmsten Eltern sollten dergleichen von dem Lehrer ihrer Kinder nicht gern sehen. Die Kinder erwidern bisweilen solche Liebkosungen, aber ohne Etwas dabei zu denken. Nur Der, welcher das Lehrgeschäft um des Brodes willen, und ohne sich ein geistiges Ziel gesteckt zu haben, treibt, kann sich freundlichen Kindern gegenüber unfreundlich benehmen; nur Wer den pädagogischen Geist im Wissen erstickt hat, wird über die zu kleinen Fortschritte der Kinder murren, und keine Worte finden, um sich ihnen deutlich zu machen. Freilich muß man sich von Anfang an bewußt sein, daß das Unterrichten eine Kunst ist, welche nicht vom Himmel allein geschenkt wird, sondern auch durch Fleiß erworben werden muß. Wer sich einbildet, ein gewisses Maaß von Kenntnissen sei genug, um ein guter Lehrer zu sein, der verschließt sich selbst die Thür, es zu werden. Geduld wird häufig als die schwierigste aller Aufgaben des Lehrers hingestellt, und es ist allerdings nicht leicht, sich seiner eignen Gewohnheiten und Neigungen zu entäußern, um in die unstäte, unentwickelte Weise des Kindes einzugehen. Indessen sieht es doch von außen schlimmer aus, als es der That nach ist. Wer öfters mit Kindern umgeht, der findet ihre kleinen Vorstellungen, Gefühle und Bestrebungen interessanter, als der durch erwachsenen Umgang Verwöhnte glauben mag. Man wird in gewissem Grade selbst ein Kind. Dazu kommt die Macht der Gewohnheit. Mancher Lehrer, welcher in den ersten Jahren seiner Thätigkeit bei der geringsten Kleinigkeit übersprudelte, sieht einige Jahren später das nämliche Begehen gleichgültig, wohl gar lächelnd. Es ist wie bei den Aerzten, welche vor Mitleid umkommen würden, wenn die Gewohnheit nicht abstumpfte. Ein Haupt-

mittel für den Lehrer, die Fassung nicht zu verlieren, ist die feste Ueberzeugung, daß seine Schüler ihn nicht beleidigen können. Der Schüler kann unartig, strafbar sein, aber niemals ein Beleidiger; das können nur Ebenbürtige. Der Zögling aber ist seinem Erzieher niemals ebenbürtig, so lange das erziehliche Verhältniß dauert. Man glaubt indessen gewöhnlich, es sei am schwersten, ein Kleinkinderlehrer zu sein, aber mit Unrecht. Wem von Natur eine gewisse Freundlichkeit und Beweglichkeit nicht versagt ist, der kann sich ohne besondere Mühe zu der Herablassung oder, wenn man lieber will, Entäußerung seiner höheren Bildung gewöhnen, welche nöthig ist, um Elementar-Unterricht zu ertheilen, und dabei die Zuneigung der Kinder zu gewinnen. Die unverdorbene Natur der Kinder dieses Alters kommt dem Lehrer noch gar sehr entgegen. Seine Gebote sind ihnen göttliche Befehle, ihr ganzes Wesen schmiegt sich ihm an; wenn er nur ihre Freuden nicht hindert, sie nicht launisch und willkürlich behandelt, schenken sie ihm schon ihre Liebe. Schwieriger wird die Stellung des Lehrers unter Kindern von bestimmterem Bewußtsein. Die Mittheilung der Kenntnisse wird wohl etwas leichter, weil der Knabe dem Manne minder ferne steht an Reichthum wie an Schärfe der Vorstellungen, auch die Aufmerksamkeit schon mehr von dem Willen abhängt. Dafür aber haben diese Knaben und Mädchen die Unschuld der ersten Kindheit verloren, sie kennen schon manches Böse, und sind dazu geneigt; der Lehrer findet nicht mehr blos die Produkte seiner Mittheilungen vor, sondern auch die anderer Personen, welche oft weder den Prinzipien der Erziehung, noch denen des Unterrichtes entsprechen. Der Lehrer hat es mit Verbildungen aller Art zu thun. Mit einem Worte: Die Kinder sind in die Flegeljahre eingetreten und leider! werden diese durch das Herkommen auf den Universitäten und Gymnasien über Gebühr verlängert. Auch bei Mädchen ist die Plauderhaftigkeit und die Vergnügungssucht ein gewaltiges Hinderniß innigen Anschließens an den Lehrer. — Einen großen Unterschied macht auch das Alter des Lehrers; der gesetzte Mann paßt eher für die herangewachsene Jugend, der feurige, junge Lehrer für die Kleinen. Beschränkt sich der Lehrer darauf, das Wissen der Schüler zu vermehren, ohne auf die Bildung der Kräfte Rücksicht zu nehmen, so werden ihm allerdings mindere Schwierigkeiten entgegentreten; er hat blos die Unaufmerksamkeit und den Unfleiß zu bekämpfen. Und Dies läßt sich bei

intellektueller Ueberlegenheit und mäßiger Konsequenz allemal erreichen, es müßte denn sein, daß Eltern oder Mitlehrer geradezu entgegenarbeiteten. Will aber der Lehrer seine dreifache Pflicht erfüllen, auch der erste Miterzieher, vielleicht sogar der Haupterzieher sein, dann wird die Stellung schwierig und gemeiniglich undankbar. Der Lehrer von wahrem innerem Berufe wird jedoch davor nicht zurückschrecken, sondern erstens durch sorgfältige Vorbereitung auf den Unterricht jede Möglichkeit abzuschneiden suchen, daß die Schüler ihm eine wissenschaftliche Schwäche abmerken; zweitens durch ebenso sorgfältiges Nachdenken über die Methode den Erfolg des Unterrichtes sichern, und folglich den Kindern die Freude des Gelingens und damit die Lust zum Fortschreiten verschaffen; drittens durch Gerechtigkeit und Konsequenz seinen Vorschriften Nachdruck und Achtung erwirken; viertens mit Klugheit jeder Veranlassung zu einer Kollision mit den übrigen Erziehern, oder den nicht augenblicklich zu beseitigenden Vorurtheilen der Schüler ausweichen, und endlich fünftens durch Eifer in seinem Berufe beweisen, daß ihm das Wohl des Ganzen wie der Einzelen am Herzen liege und er seinen Zöglingen ein Musterbild zu sein trachte. Die Liebe der Schüler wird sich dann von selbst entwickeln, direktes Anlocken würde gerade hinderlich sein; sie kann auch im Hintergrunde schlummern, ohne sich eher zu offenbaren, bis die Trennung von dem Lehrer fühlbar macht, Was man an ihm verloren hat. Denn strenge, aber gewissenhafte Lehrer — Das sagt die Erfahrung — werden auf die Dauer am meisten geliebt. Auf D a n k b a r k e i t der Schüler oder deren Eltern zu rechnen, ist allemal ein Mißgriff eines Lehrers. Für die äußerliche Leistung gebührt ihm ja auch nur äußerliche Vergütung, das Geschäft an sich bringt keine Dankbarkeit hervor. Leistet der Lehrer durch edle Gesinnung Mehr als das Aeußerliche, dann kann es ihn wohl schmerzen, wenn sein Bemühen, die Kinder zu besseren Menschen zu machen, nicht gelingt; aber der Verlust des Dankes ist nicht schlimmer, als das Ausbleiben anderer Tugenden, die er anzuerziehen hoffte. Der wahre Lohn liegt in dem Bewußtsein treuer Pflichterfüllung.

Mädchen sind in einigen Beziehungen leichter, in anderen schwerer zu behandeln, als Knaben. Gibt der Lehrer Blößen, zumal in seiner äußerlichen Erscheinung, so bemerken Jene dieselben ungleich leichter, als die Letzteren; Schwächen aller Art wissen sie leicht zu benutzen, und

durch ihre Klatschhaftigkeit richten sie mancherlei Verdruß an. Anderer Seits schließen sie sich enger an den Lehrer an, folgen dem Unterrichte mit dem Gefühl, bedürfen weniger positive Strafen, um zu ihrer Pflicht angehalten zu werden, wodurch sie namentlich in den sogenannten Flegeljahren einen Vorsprung vor den Knaben erlangen. Denn bei den Letzteren nimmt gar gern die Disziplin einen guten Theil der Lernzeit weg. Sonst aber zeigen die Knaben in der Regel mehr Sinn für den Unterricht selbst, und sind sie einmal zur Folgsamkeit gewöhnt, so ist meistens mehr mit ihnen auszurichten. Ein altes Schulvorurtheil läugnet diese Thatsache, aber wahrlich nur, weil die Lehrer der alten Zeit selten mit Kindern umzugehen wußten. Da man freilich gewohnt war, zu den Knaben fast nur mit dem Stocke zu sprechen, konnte der Erfolg kein anderer sein, als daß sie der Schule möglichst zu entrinnen suchten. Der Knabe befindet sich mehr in seinem Elemente, wenn er lernt; er thut es eher um der Sache, das Mädchen um der Person des Lehrers willen. Reizbare, aber fein fühlende Lehrer eignen sich mehr für den Unterricht der Mädchen, kräftige Persönlichkeiten für den der Knaben.

Am schwierigsten wird die Stellung des Lehrers unter Jünglingen, wenn er etwas Mehr sein will, als Mittheiler von Kenntnissen. Der Trieb nach Unabhängigkeit ist in diesem Alter schon so mächtig, daß der Gehorsam anfängt, drückend zu werden, und des Lehrers Persönlichkeit, wie auch sein Unterricht, unterliegt einem Urtheil, das sich gern für gleich berechtigt hält. Es gehört eine streng sittliche Haltung, Selbstbeherrschung und Weisheit dazu, einen Einfluß auf die aufstrebenden Gemüther zu gewinnen, welcher die Macht des bösen Beispiels niederhält und dauernde Früchte der Belehrung erlangt. Leider kehrt die Bequemlichkeit der Lehrer das Verhältniß oft um, und macht die schwierigste Aufgabe des Unterrichtes zu der leichtesten, indem sie sich von allen Erziehungs-Pflichten lossagt, selbst nicht einmal die Dauerhaftigkeit des Gelernten, sondern nur einen augenblicklichen, von dem Ehrgeiz oder dem Eigennutz gebotenen Erfolg ins Auge faßt.

Daß die Eltern durch unvorsichtige Aeußerungen über die Leistungen und den Charakter des Lehrers ihrer Kinder oft die Achtung und Liebe, welche die Bedingungen seiner Wirksamkeit sind, selbst gefährden, ist eine bekannte, aber schwer zu beseitigende Klage. Das Publikum kennt den Werth und die Grundsätze der Erziehung noch nicht, und

will blos ein materielles Resultat des Unterrichtes sehen. Die Lehrer müssen sich einstweilen in die Zeit schicken. Aber hüten sollten sie sich, durch Zwietracht unter einander selbst die Schwierigkeit ihrer Verhältnisse noch zu vermehren. Viele Lehrer verschulden auch dadurch eine Mißachtung ihres Berufs von Seiten der Eltern, daß sie auf deren Wünsche und Ansichten gar keine Rücksicht nehmen, und sich von vorn herein einsichtsvoller dünken, als Eltern, welche, trotz mancher Irrthümer, doch Lebenserfahrungen besitzen, welche oft mehr werth sind, als einige Kenntnisse oder Kunstgriffe.

§. 37. Die Methode.

Zu dem Unterrichte ist bereits gegeben der Stoff, d. h. das im Laufe der Zeit von den Menschen erworbene Wissen und Können, in dessen Besitze sich der Lehrer entweder schon befindet, oder in dessen Besitz er sich leicht setzen kann. Es ist ferner vorhanden das Vermögen der Mittheilung der Ideen in der Sprache. Um beides nun zum Unterrichte geschickt zu machen, ist eine bestimmte Behandlung des Stoffs und der Sprache erforderlich, welche aus Gesetzen abgeleitet wird, die theils in der Beschaffenheit der menschlichen Seele ihren Grund haben (psychologische), theils in der Beschaffenheit der mitzutheilenden Stoffe. Indem wir nun den Stoff nach Maaßgabe jener Gesetze zubereiten, indem wir die einzelen Akte der Mittheilung (die Unterrichtsmittel) den Gesetzen gemäß auswählen und zusammensetzen, entsteht als Ganzes ein Plan zum Unterrichten, die **Methode**. Sie ist also die vorbedachte, nach den Unterrichtsgesetzen geordnete Reihe von Thätigkeiten, wodurch der Lehrer den Zweck des Unterrichts erreichen will. Für jeden Lehrgegenstand, für jeden Schüler und jeden Schülerkreis gäbe es eigentlich eine besondere Methode, und da der Lehrer dieselbe seiner Individualität anzupassen hätte, auch eigentlich für jeden Lehrer. Diese individuelle Ausbildung muß aber jeder Lehrer selbst seiner Methode geben. Die Wissenschaft kann nur die wesentlichen und sich darum überall wiederfindenden Merkmale angeben und zwar entweder so, daß alle Unterrichtsstoffe, alle Lebensalter und Verhältnisse der Schüler zugleich davon berührt werden: die **allgemeine Methodik**. Oder sie trennt nach jenen Rücksichten und betrachtet die Behandlung jedes einzelen Lehr-

gegenstandes u. s. w.: die besondere Methodik. Die allgemeine Methodik muß nun vor Allem die Gesetze erörtern, wornach die Stoffe des Unterrichts ausgewählt und geordnet und wornach die Form der Mittheilung einzurichten ist: Unterrichtsgrundsätze, sodann muß sie die Mittel kennen lehren und prüfen, womit das Geforderte ausgeführt werden kann: Unterrichtsmittel, sie muß zeigen, wie sich die vorherrschende Anwendung jedes Unterrichtsmittels gestaltet: Unterrichtsformen. Sodann muß sie nachweisen, wie der Stoff nach den Begränzungen der Zeit und der Kräfte der Lernenden und nach besonderen Zwecken oder Hemmnissen zu wählen und zu ordnen ist: Unterrichtsvertheilung. Für alles Dies ist die Erfahrung die Hauptquelle, welche aber freilich allenthalben keine blos äußerliche bleiben darf, sondern durch die Untersuchungen des Geistes und die Benutzung der bereits anderwärts gefundenen Wahrheiten verallgemeinert und begründet werden muß. Durch diesen viele Generationen hindurchlaufenden Prozeß wird allmählich die individuelle Erfahrung ein untergeordnetes Element, und die aus der Vergleichung vieler Erfahrungen abgeleitete Reflexion das vorherrschende Element in der Methodik. Auf die eignen Erfahrungen wird sich oft mit allzu rascher Zuversicht berufen. Wie vielmal muß eine pädagogische Erscheinung beobachtet sein, um die zufälligen Ursachen von den wesentlichen zu scheiden! Wie leicht setzt man auf Rechnung der Kunst, Was Werk der Natur war! Aber die fremden Erfahrungen mit der eignen zusammenhalten, bescheiden prüfen, Das ist die Aufgabe des ausführenden Lehrers. Es kommt noch hinzu, daß, Was gegen die richtige Methode gefehlt wird, allemal auf Kosten der Jugend geschieht, und sich zum Theil gar nicht wieder verbessern läßt. Man kann also mit Recht behaupten, daß ein Lehrer, welcher die vorhandenen Lehren der Methodik nicht studirt, prüft und beherzigt, eine Sünde an der ihm anvertrauten Jugend begehe. Das Aeußerliche der Methode hat die Schulorganisation und der periodisch zu erneuernde Lehrplan zu wahren, und liegt demnach mehr der Schulaufsichts-Behörde ob, als dem ausführenden Lehrer; das Innere, Bewegliche, aber auch Geistigere ist seine Sache, und muß nicht blos in größeren Perioden, sondern auch täglich bedacht und den Verhältnissen angeschmiegt werden. Uebrigens hat man den Ausdruck Methode gar vielfach auf Verfahrungsweisen angewandt, welche diesen Namen nicht verdienen, z. B. auf ganz

zufällige Reihenfolgen der Unterrichtsthätigkeit, ferner auf die bloße Lehrform, wie wenn man von katechetischer Methode spricht. Die Methodik heißt Didaktik, wenn man blos an das Geschäft des Lehrers, nicht zugleich an die erziehlichen Einflüsse desselben denkt; auch wohl Lehrkunst, sofern man nur die Ausführung, nicht auch die Entwerfung des Planes im Sinne hat.

[1] Methode heißt eigentlich das Verfolgen eines Wegs, von dem griechischen μέθοδος; dann der um einen Zweck zu erreichen einzuschlagende Weg. Schwarz definirt: „Die Art und Weise, wie der Unterricht nach den Gesetzen der Erziehung ertheilt wird; worin sie dem Style in der Kunst entspricht.“ Daß man auch Manier als sinnverwandt genannt hat, beruht auf Verwechslung; denn Manier bedeutet niemals etwas Anderes, als ein subjektives und äußerliches Verhalten bei einem Geschäft. Man kann einen Plan auf gar viele Manieren ausführen. Schriften über Methodik sind außer den allgemeinen Erziehungsschriften, und außer den §. 28 angeführten: Denzel, B. G., Die Volksschule, ein methodologischer Lehrkursus. Stuttgart, 1817 (2 fl. 12 Kr.); sehr praktisch. — Zerrenner, C. Ch. G., Methodenbuch für Volksschullehrer. 5. Auflage. Magdeburg, 1839 (3 fl. 18 Kr.); speciell gehalten. — Barthel, Schulpädagogik, 2. umgearbeitete Aufl. Lissa, 1845 (1 fl. 30 kr.); für katholische Volksschullehrer sehr belehrend. — Scherr, J. T., Leichtfaßliches Handbuch der Pädagogik. 1. Bd. 1839, 2. Bd. 1845. Zürich. Mit vorzüglicher Rücksicht auf die Schweiz. — Otto, Dr. W., Die Lehre von den Volksschulen. Dillenburg, 1845. Zwar vorzugsweise auf das Herzogthum Nassau bezogen, aber doch vielfach brauchbar auch wegen reicher Literatur. — Aelter und unvollendet ist Spieß, Unterrichts-Wegweiser, 4. Bde., Gießen, 1836. War zu breit angelegt. Gräfe, die deutsche Volksschule 1. Lieferung. Leipzig, 1846 (36 kr.) Enthält das Wichtigste aus der Erziehungslehre.

Grundsätze des Unterrichtes.

§. 38. Wahrheit des Unterrichtes.

Wenn wir verlangen, daß der Unterricht wahr sei, so verlangen wir damit sehr Viel. Denn da Wahrheit die Uebereinstimmung der Vor-

stellungen mit den vorgestellten Gegenständen bedeutet, so gehört zur Wahrheit des Unterrichtes einmal die Uebereinstimmung der Vorstellungen des Lehrenden mit den vorgestellten Gegenständen, dann aber die ungeschmälerte Uebertragung derselben in die Seele des Lernenden, folglich auch die willige Aufnahme von Seiten des Letzteren, so wie auch die treue Bewahrung für den allenfallsigen Gebrauch. Jeder durch Schuld oder Mangel an Voraussicht des Lehrers sich einschleichende Irrthum verletzt die Forderung der Wahrheit. Es liegt darum eine sehr weit greifende Verpflichtung darin, daß die Unterrichtslehre den möglichsten Grad von Wahrheit für alle unterrichtlichen Thätigkeiten in Anspruch nimmt. Selbst aber, wenn der Begriff der Wahrheit nicht über dies ganze Gebiet ausgedehnt und diejenigen Fälle, wobei auch andere Gesetze einwirken, ausgeschieden würden, so würden immer noch folgende untergeordnete Eigenschaften des Unterrichtes unter die Wahrheit des Unterrichtes gerechnet werden müssen: Richtigkeit, Klarheit, Gründlichkeit, Treue, Unabhängigkeit (von fremdartigen Einflüssen), Ernst. Und zwar müßte jede dieser pädagogischen Forderungen zuerst an den Lehrer selbst, dann aber an die Produkte seines Unterrichtes in dem Schüler gerichtet werden. Ohne Wahrheit in dem Geiste des Lehrers ist eine Verbreitung derselben auf Andere ja schlechthin unmöglich, aber erreicht ist mit dieser Vorbedingung das Ziel der Ausbildung des Lernenden zur Wahrheit noch keineswegs. Denn auf dem Wege der Mittheilung durch Zeichen sind die Gelegenheiten zu Irrthümern noch sehr zahlreich.

Bevor die Eigenschaften der Richtigkeit, Klarheit, Gründlichkeit, Treue und Unabhängigkeit ins Einzele besprochen werden, haben wir als allgemeine Forderung aufzustellen: Wahrheitsliebe von Seiten des Lehrers und Pflege dieser Tugend in dem Schüler. Es ist hier weniger von der sittlichen Verpflichtung zur Wahrhaftigkeit die Rede, von welcher schon früher gehandelt worden ist, als von der intellektuellen Wahrhaftigkeit, welche sich ohne Rücksicht auf das Wohl oder Wehe Anderer blos aus innerem Bedürfnisse nicht mit dem Zweifelhaften begnügt, sondern nach dem Wahren, Zuverlässigen strebt. Dieser edle Trieb, der die Wißbegierde nahe berührt, und in einzelen Richtungen als Forschungstrieb, Beobachtungssinn auftritt, muß jeden echten Lehrer beherrschen. Ein Lehrer, welchem es gleichgültig ist, ob seine Vor-

stellungen von den Dingen richtig oder unrichtig, vollkommen oder unvollkommen sind, wird zuerst sich und dann seine Schüler vernachlässigen und überall Irrthum statt Wahrheit säen. Es gehört deßhalb zu den Erfordernissen eines Lehrers eine gewisse Selbsterkenntniß und Strenge gegen sich selbst. Der Lehrer darf sich für seinen Beruf nicht für reif halten, wenn er es noch nicht ist, nicht eignes Meinen über fremde Forschungen setzen, nicht nachlassen in den Anstrengungen zur Fortbildung, niemals aus Bequemlichkeit Etwas auf Glauben nehmen, was er selbst erforschen könnte, nie sich mit der ersten besten Auskunft begnügen, noch weniger denken, es sei eine Kenntniß oder ein Muster für Kinder als weniger Urtheilsfähige gut genug, während er sich vor Gebildeten damit hervorzutreten scheuen würde. In allen Diesem soll der Idee nach der Lehrer selbst sein Aufseher und Kontroleur sein. Es versteht sich aber, daß Behörden, welche dazu eingesetzt sind, den unvermeidlichen Schwächen und Abweichungen der Lehrer vorzubeugen oder dieselben zu bessern, eine noch größere Strenge gegen sich selbst und gegen ihre Anvertrauten obliegt. Es verdient den strengsten Tadel, wenn die Leiter des Schulwesens nicht durch Beispiel und That den Geist der Wahrheit unter den Lehrern fördern, ungenügende Veranstaltungen zur Ausbildung junger Lehrer treffen, die unreifen und unwahrhaftigen nicht rechtzeitig von dem heiligen Berufe des Jugendunterrichtes abweisen, veraltete, unzuverlässige Lehrmittel dulden, oder aber im Gegentheil ihre Privat-Meinungen Allen als Ueberzeugungen aufdringen wollen und dadurch Heuchelei oder Gleichgültigkeit nähren.

Da einer der vornehmsten Zwecke aller pädagogischen Veranstaltungen ist, wahre Vorstellungen und Liebe zur Wahrheit in die Seelen der Jugend zu pflanzen, so beobachte man sorgfältig den Eindruck, welchen jede Lehre auf die Lernenden macht. Nicht wie es sich der Lehrer denkt, wirkt die Lehre, sondern wie sie der Geist des Schülers aufnimmt, und dies Wie will scharf beobachtet sein. Schon darum muß ein Lehrer sogleich nach jeder Mittheilung prüfen, ob und wie dieselbe gefaßt ist. Bei kleinen Kindern natürlich nach den kürzesten Abschnitten, bei Erwachsenen kann dagegen ausnahmsweise die Prüfung ferner liegen. Doch ist das Letztere eigentlich schon kein rechter Unterricht mehr, sondern nur noch Lehre oder Vortrag. Indessen läßt sich auch durch Prüfung nicht Alles erfahren, nur das Wissen, nur die

Fertigkeit kommt durch sie an den Tag, der sympathetische Eindruck des Unterrichtes zeigt sich nur allmählich in späteren Erfolgen, in Bildungen des Gemüthes und Charakters. Aber der Lehrer darf sicher sein, daß, Was er mit Ueberzeugung und Lebendigkeit gelehrt hat, auch mit Ueberzeugung und Lebendigkeit aufgenommen wird, so daß also dann die subjektive Wahrheit nicht fehlt. Freilich genügt diese in keinem Unterrichts-Gebiete ganz, in denen des strengen Wissens gar nicht, aber es ist immer schon Viel gewonnen, wenn die Schüler soviel Zutrauen zu der Wahrhaftigkeit ihres Lehrers besitzen, daß sie ihm glauben, folglich an kleinen Irrthümern keinen Anstoß nehmen. Ein rechter Lehrer muß seinen Schülern ohne Bedenken gestehen dürfen, daß er Dies oder Jenes nicht wisse; sie werden ihn und sein Wissen darum nicht geringschätzen. Haben sie die Ueberzeugung, daß er im Ganzen seinem Berufe gewachsen und zugethan ist, so wird er durch solche Aufrichtigkeit Weniger verlieren, als durch ein zaghaftes Verschleiern und unentschiedenes Herumreden. Aber freilich müssen dergleichen Bekenntnisse Ausnahmen bleiben und nicht den Verdacht der Unfähigkeit oder Trägheit auf den Mann fallen lassen, der der Natur der Sache nach seinen Schülern geistig überlegen und bis zu einem gewissen Grade unfehlbar erscheinen soll.

Aehnlich auch in Sachen des Glaubens. In einigen Punkten kann die Ueberzeugung dem Vortrage des Lehrers mangeln. Dies wird seinem Unterricht nicht die erforderliche Wärme und Kraft, und den Schülern nicht das Zutrauen zu ihrem Lehrer rauben. Kommt aber die Abweichung zwischen Lehre und Glauben oft vor, ist die Kluft zu weit, um unbemerkt zu bleiben, dann hört die Wahrheit des Unterrichts auf, und es ist weiter kein Segen von demselben zu erwarten.

Indessen ist es nicht genug, daß der Lehrer Wahres, sowohl der Sache, als seiner Ueberzeugung nach lehrt, er muß auch die Schüler in der Erkenntniß der Wahrheit üben. Sie müssen also selbst forschen. Natürlich nicht in hohen und schwierigen Dingen, wozu ihre Kräfte nicht ausreichen, und die endlich gefundenen Resultate nachgesprochen, folglich unwahr wären; auch nicht mit der eitlen Ankündigung: hier liegen Zweifel vor, hier soll geforscht werden. Eine einzige auf solchem Wege gefundene Wahrheit würde zwanzig Unwahrheiten nach sich ziehen. Sondern die Schüler sollen in aller Bescheidenheit sich von

dem wirklichen Sachverhalt überzeugen, so oft Dies in ihrem Bereiche liegt und nicht allzu viel Zeit kostet. Also Was sie selbst sehen, hören, fühlen, riechen, schmecken können, das sage man ihnen nicht als gefundenes Resultat vor. Man lasse sie messen, abschätzen, berechnen, betrachten und berichtige erst das Ergebniß, wenn es falsch war. Man errege nicht in allen Wissensgebieten Zweifel, zumal solche, welche sich nicht augenblicklich lösen lassen, ja man verschweige sogar seine eignen Zweifel und nehme vorläufig in allen nicht geradezu verfänglichen Dingen eine Meinung als die richtige an; allein Was die Schüler sofort zum Abschlusse bringen können, das nehme man auch nicht eher als wahr an, bis es durch den Augenschein erwiesen ist.

Auf diesem Wege wird unendlich vielem Aberglauben und unzähligen Vorurtheilen vorgebeugt, welche trotz alles Rühmens unser Jahrhundert noch schänden. Es ist ein himmelweiter Unterschied zwischen der Belehrung: die Eidechsen sind nicht giftig, und dem Anfassen eines solchen harmlosen Thierchens. Besonders belehrend wird auch das Aufschreiben gemachter Erfahrungen sein, damit dieselben nicht durch Gedächtnißschwäche in einander fließen. Die Kinder dürfen nur 4 Wochen lang die Witterung notiren, so werden sie wahrscheinlich das Vorurtheil, daß sich das Wetter am Freitage oder mit dem Mondswechsel ändere, abgelegt haben. Die Denkfaulheit ist die Mutter unsäglicher Einbildungen und Thorheiten, und die Schrift ist die Mutter der Bestimmtheit.

Vieles Einzele faßt sich auch unter die Regel zusammen: Immer erst die Sache und dann das Zeichen! Denn eine Menge Irrthums entsteht nur dadurch, daß man zu frühe mit Worten belehrt, während die Sache noch unbekannt, oft sogar unzugänglich ist. Der Schüler gewöhnt sich dadurch an leere Gedankenspiele, bedeutungsloses Geschwätz und verwechselt zuletzt geradezu das Zeichen mit der Sache.

§. 39. Richtigkeit des Unterrichts.

Nichts Unrichtiges sollte gelehrt, nichts Unrichtiges in den Vorstellungen des Lernenden geduldet werden. Aber die Aufgabe ist schwer und nur annähernd zu lösen. Auch der intelligenteste, auch der gelehr-

teste Lehrer ist vor Irrthum in dem Stoffe seines Unterrichtes nicht sicher, geschweige vor augenblicklichen Irrthümern der Mittheilung. Ebenso in den Mustern, welche er zum Behufe der Fertigkeiten vorzulegen hat. Er kann nicht in Allem Meister sein, wenn er auch redlich darnach gestrebt hat, er kann selbst nicht immer unter fremden Mustern die vollkommensten heraussfinden und zur Nachahmung vorhalten. Das Streben nach vollkommner Richtigkeit unterliegt den mannigfaltigsten Beschränkungen. Gleichwohl muß es vorhanden sein und darf niemals ermatten.

Sind es Stoffe der Anschauung, so wird die Richtigkeit durch unmittelbare Betrachtung am sichersten erzielt. Was du selbst anschauen kannst, das entnimm nicht aus Büchern oder Abbildungen! gilt für Lehrer und Schüler. Ist Selbstanschauung nicht thunlich, so wende dich an die besten Quellen. Nicht das erste beste Buch sei dein Führer, sondern das anerkannt beste und auch diesem vertraue dich nicht ohne Prüfung. Aus der Vergleichung der verschiedenen Angaben, aus der Hinzuziehung eigner Erfahrungen und der Mittheilungen zuverlässiger Zeugen wird erst die Wahrheit gewonnen. Man sagt zwar, der Lehrer solle kein Gelehrter sein, das Forschen solle er Andern überlassen, nur die Mittheilung sei sein. In gewissem Grade mag Dies wahr sein, aber in allgemeiner Ausdehnung gewiß nicht. Wenn die Lehrer aufhören, nach Wahrheit, also auch nach Richtigkeit ihrer Lehren zu forschen, so werden sie bald die Verbreiter von Irrthum und Aberglauben werden und es wäre dann in vielen Dingen besser, es würde gar nicht unterrichtet. Zumal in Dingen der Anschauung. Die meisten Lehrbücher der Naturkunde, der Geographie und Geschichte starren, wenn nicht von Unrichtigkeiten, doch Ungenauigkeiten. Verdient ein solcher Inhalt der Jugend mitgetheilt zu werden? Und werden Lehrer, welche sich von eigner Beobachtung dispensiren, auch das Richtige jener Bücher richtig auffassen und vortragen? Weit besser weniger, aber sorgfältig gesichtetes und geprüftes Material, als reiches, aber unsicheres. Schon der Vortheil, daß die Jugend unvermerkt in die Prüfung des Lehrers hineingezogen wird, und nun auch nicht mehr auf Treu und Glauben annimmt, Was sie durch eigene Beobachtung erfahren kann, ist hoch anzuschlagen, und in anschaulichen Gegenständen durchaus unverfänglich. Der Knabe, welcher die Entfernung zweier

Gegenstände selbst abmißt, statt die durch fremde Messung gefundene Zahl dem Gedächtniß einzuprägen, ist auf dem rechten Wege, ein vorurtheilsfreier Mann zu werden.

Ein Anderes ist es mit Sachen des Glaubens und der Ueberlieferung. Hier, wo eine anschauliche und unwiderstreitbare Entscheidung nicht möglich ist, wäre es Frevel, bei der Jugend Zweifel zu erregen, und Vermessenheit, wenn der Lehrer nur erst nach der vollständigsten Prüfung aller Zeugnisse eine Thatsache zur Mittheilung geeignet halten wollte. Hier muß auch Anderen getraut und geglaubt werden, eine allzu scharfe Kritik zerstört Lust und Gemüthlichkeit. Der Lehrer braucht nicht Geschichtsforscher, nicht kritischer Exeget zu sein, um den Schülern die Geschichte der Menschheit vorzutragen oder die Lehren der heiligen Schrift eindringlich zu machen. Der Forschungsgeist muß durch Bescheidenheit und Demuth gezügelt werden, zumal der Jugend gegenüber, welche so leicht ihre Kräfte überschätzt. Ueberdies bedarf es eigentlich doch nur einer geringen Weisheit, um einzusehen, daß zu einem selbständigen Urtheil in Geschichte, Religion und manchen andern Wissenschaften soviel Zeit, günstige Gelegenheit, Vorbereitung und Hülfsmittel gehören, daß ein in einem praktischen Berufe arbeitender Mann nur selten dazu gelangen kann. Es ist schade, daß so mancher Lehrer diese Weisheit nicht besitzt, und durch Selbstüberschätzung sich um die sichreren Früchte des Unterrichtes bringt.

Empfehlenswerther ist das Streben nach Richtigkeit in den Mustern, die man den Schülern vorzustellen hat, also vorzugsweise in den Fertigkeiten. Bringt es auch nicht jeder Lehrer bis zur Vollendung, zur Schönheit, so darf man doch Richtigkeit in allen Dem, was er vorzumachen hat, unbedingt fordern. Er soll richtig aussprechen, richtig betonen, richtig vorrechnen, richtig vorschreiben, richtig vorübersetzen, richtig korrigiren u. s. w. Von allen Diesem findet vor dem Forum der Unterrichtslehre keine Dispensation statt. Kann er diese Forderung nicht erfüllen, so ist er unreif zum Lehrer, will er nicht, so ist er unwürdig. Natürlich kann die Strenge der Forderung nur bei den von ihm gewählten oder mit pädagogischer Zulässigkeit übertragenen Fächern gelten. Wird er durch dringende Umstände zur Uebernahme von Mehr genöthigt, so muß Nachsicht eintreten, aber dann ist das ganze Verhältniß nicht von der Pädagogik, sondern von der Noth geschaffen. Und

Was der Lehrer in diesen Punkten zu leisten hat, das fordere er nun wieder verhältnißmäßig an die Schüler: Richtigkeit aller Leistungen, soweit die Kräfte reichen. Jede Unrichtigkeit ist entweder Folge der Unzuverlässigkeit der Kraft, dann hat der Lehrer die letztere stufenweise zu stärken und die Quelle der Unrichtigkeiten zu verstopfen; oder sie ist Folge der Unaufmerksamkeit des Schülers, dann sind disziplinarische Mittel anzuwenden, um der Willenskraft die Oberhand über die sinnlichen Ablenkungen zu verschaffen. Häufig vorkommende Unrichtigkeiten, stets wiederkehrende Fehler werfen immer ein zweideutiges Licht auf den oder die Lehrer. Entweder ist nicht stufenmäßig zu Werke gegangen worden, oder der Unterricht ist nicht organisch unter sich verbunden, oder es fehlt ihm die Energie. Kurz auf dem Lehrer bleibt ein Vorwurf haften, und die Beschwerden über die Schüler rechtfertigen Jenen nicht.

Daß die Richtigkeit des Unterrichts bis ins Kleine gehen, also zur Genauigkeit werden soll, wird Den nicht befremden, welcher weiß, daß in geistigen Angelegenheiten Nichts klein genannt werden kann. Indessen läßt sich nicht läugnen, daß dies Streben leicht zu Pedanterie, d. h. mechanischem Festhalten an einmal angenommenen Regeln führen kann. Der Lehrer muß bedenken, daß alle Richtigkeit wie alle Wahrheit eine relative ist, und daß man weder von dem Kinde das Nämliche fordern kann, wie von dem Manne, noch auch von einem Individuum, Was von dem anderen. Der gegenwärtige Zeitgeist ist jedoch sehr geneigt, auch vollkommen gerechtfertigte Exaktheit als Pedanterie zu verdächtigen, und die Lehrer sollten deßhalb sich in der Forderung exakter Leistungen nicht beirren lassen. Zumal in Fertigkeiten gehe man von dem Grundsatze nicht ab: Anfänglich langsames aber mit Genauigkeit verbundenes Vorschreiten, dem rascheren, aber Unvollkommenheiten entschuldigenden vorzuziehen. Der Zeitverlust sowohl, wie die Beschwerde bringt sich reichlich wieder ein, wenn anders nicht durch übertriebene Langsamkeit die Lust ertödet worden ist. In keinem Unterrichtsfache dürfte sich Dies augenscheinlicher bewähren, als im Schönschreiben und in der Musik.

§. 40. Klarheit des Unterrichtes.

Die Klarheit ist ein höherer Grad der Richtigkeit der Vorstellungen, sie erstreckt sich auf die einzelen Merkmale, sieht ab von den Zeichen und ist darum weit subjektiver als jene. Was dem Einen vollkommen klar erscheint, das ist einem Anderen noch düster, einem Dritten vollkommen unverständlich, denn die Klarheit hängt von der Entwicklung der Fassungskraft eines Jeden und den vorausgegangenen Anschauungen ab. Weil das wirklich vor-Augen-Stehende am klarsten angeschaut werden kann und schon bei gewöhnlicher Aufmerksamkeit klar angeschaut werden muß, weil keine Vergegenwärtigung durch Gedächtniß und Einbildungskraft dieser unmittelbaren Anschauung gleichkommt, so nennt man auch den höchsten Grad der Klarheit, wo die Vorstellungen ebenso vor uns stehen, als sähen wir die Gegenstände selbst, Anschaulichkeit. Bis zu dieser Anschaulichkeit soll es eigentlich jeder gute Unterricht bringen. Die Beschreibung durch Worte oder Bilder soll die wirkliche Anschauung ersetzen. Damit Dieses möglich wird, muß aber schon vorher recht Vieles mit Aufmerksamkeit angeschaut und mit Worten zergliedert worden sein, damit sich künftige Beschreibungen darauf beziehen können. Wer Nichts genau angeschaut hat, dem ist auch Nichts anschaulich zu machen. Die Grundlage aller Anschaulichkeit bleibt also die Anschauung und für den unterrichtlichen Zweck also der Anschauungs-Unterricht und die Sinnenübungen. Selbst die abstrakten Wissenschaften beruhen wesentlich auf den sinnlichen Anschauungen. Denn sowie der menschliche Geist überhaupt erst durch allmähliche Abstreifung des Zufälligen und Unwesentlichen zu den höheren Begriffen gelangte, so geschieht es noch immer in der kindlichen Entwicklung. Das Kind bildet seine Begriffe aus seinen Erfahrungen, und jeder Begriff, welcher ihm ohne diese Unterlage durch Zeichen aufgedrungen wird, bleibt unwahr. Daß die Sache dem Zeichen vorausgehe, ist überhaupt Forderung der Wahrheit, aber zur Klarheit gehört auch die innige Verbindung des Zeichens mit der Sache, so daß gar keine Zwischenvorstellungen aufkommen können.

Da wir aber freilich in dem jetzigen Jugendunterrichte nicht immer dem Entwicklungsgange der jugendlichen Menschheit zu folgen vermögen, so begegnen uns nicht selten abstrakte Begriffe auf den niederen

Unterrichtsstufen, wo dieseben noch keineswegs als natürliche Produkte der geistigen Reife erscheinen. In diesem Falle bedarf der Begriff einer Erklärung, und zwar, weil wir nicht Unverständliches durch Unverständliches erklären können, durch bereits bekannte Vorstellungen, am gewissesten durch anschauliche Beispiele. Die Erklärung ist die umgekehrte Entwicklung des Begriffs, die Analysis, wobei man von dem Unbekannten auf das Bekannte: die Erfahrung zurückgeht. Besser ist es immer, der Unterricht sorgt für solche Unterlagen der höheren Lehren, daß es der Erklärung nicht mehr bedarf, daß sich vielmehr Begriff an Begriff, Urtheil an Urtheil fügt (synthetischer Weg); muß es aber sein, so schlage er die Brücke von dem Unbekannten zu dem Bekannten durch möglichst einfache Zwischenvorstellungen (analytischer Weg). Wählt man Beispiele zur Erklärung, so versäume man nicht dieselben vollständig genug zu geben, damit der Verstand des Lernenden nicht an dem Besonderen hängen bleibt, und das Beispiel für den zu erläuternden Satz nimmt.

Wenn man die Forderung aufstellt: Unterrichte klar, so hat man zugleich verlangt: Unterrichte stufenmäßig. Denn die natürliche Entwicklung des jungen Menschen und des Fassungsvermögens desselben insbesondere duldet keine Lücken und Sprünge. Fehlt die vorhergehende Anschauung oder der vorhergehende Begriff, so läßt sich der folgende nicht klar machen, auch mit der größesten Anstrengung von Seiten des Lehrers und Schülers nicht. Bei den meisten Urtheilen gibt es stillschweigende Bedingungen, welche die Erwachsenen unbewußt hinzuthun, die die Kinder aber nur von dem Lehrer erhalten können, die er ihnen also schuldig ist. Erzwingt es der Lehrer statt durch Erörterung durch Strenge, nun so wird die forcirte Vorstellung unwahr, mechanisch, darum auch unbauerhaft und unselbständig.

Man sieht also, wieviel auf die Klarheit der Vorstellungen ankommt, und welch ein Vorzug es ist, anschaulich zu unterrichten. Es fragt sich nur, durch welche Mittel ist es möglich?

Vor Allem muß der Lehrer selbst nach Klarheit und Anschaulichkeit seiner Vorstellungen streben. Fehlt diese, wie will er geben, Was er selbst nicht hat! Und da sollte wahrlich in der Vorbereitung der Lehrer Mehr geschehen, als gegenwärtig zu geschehen pflegt. Wieviel wird allenthalben gedächtnißmäßig eingepfropft! Wieviel auf guten Glauben an-

genommen, Was der Begründung entbehrt! Gerade die gelehrtesten Lehrer überspringen so gerne die vermittelnden Begriffe und erzeugen dadurch entweder hohle Wortkenntniß, oder phantastische Begriffsspiele, welche desto gefährlicher für die Wahrheit werden, wenn sich Gefühle und Leidenschaften dazwischen drängen. Ein Lehrer sollte in diesem Punkte grundsätzlich mißtrauisch gegen sich selbst sein, immer besorgen, er sei sich selbst und darum auch den Lernenden nicht klar genug. Zumal in den ersten Elementen eines Unterrichtes und bei kleinen Kindern, wo sich Alles um Grundbegriffe dreht. Da sollte man mit der durchdachtesten Sparsamkeit auswählen und keinen Schritt weiter gehen, bevor man sich der Klarheit der mitgetheilten Vorstellungen versichert hat. Verweilen bei den ersten Grundlagen hat sich immer belohnt. Gar Vieles wird in herkömmlichen Formeln und Definitionen mitgetheilt, ohne daß man sich um die Klarheit derselben ernstlich bekümmert, manche unklaren Begriffe gehen durch ganze Wissenschaften hindurch. Besonders Viel kommt dabei auf die Sprache als die Vermittlerin der Vorstellungen an. Die Sprache der Lehrer ist gar oft eine andere, als die der Lernenden, eine nach Begriffen und Zeichen weit ausgebildetere. Gleichwohl bedient sich der Lehrer derselben ohne Einschränkung, als hätte er seines Gleichen Mittheilungen zu machen. Ja manche Lehrer suchen noch Etwas darin, vor ihren Schülern hochtrabend und gelehrt zu sprechen, statt sich zu denselben herabzulassen. Selbst die Volksmundart sollte an dem geeigneten Orte berücksichtigt werden, ohne daß darum der Unterricht zur Gemeinheit und Plattheit herunter zu sinken braucht. Ein Elementarlehrer, welcher die Natursprache seiner Kinder nicht kennt, muß ganz unzweifelhaft unklar, folglich in vielen Fällen auch unwahr unterrichten und den Mechanismus, das passive Zuhören statt der lebendigen Auffassung begünstigen. Dieselben Folgen hat auch meistens das selbständige Lesen der Kinder. Die Bücher sind selten in einer ihnen durchgängig faßlichen Sprache geschrieben, im günstigsten Falle wird ihnen noch Einzeles unverständlich, oder wenigstens unklar bleiben. Ist nun Niemand da, welcher ihnen diese Schwierigkeiten auflöst, so begnügen sie sich mit halbem Verständniß und gewöhnen sich zugleich an Oberflächlichkeit der Begriffe. Es gehört bedeutendes Talent und große Willensstärke von Seiten eines Kindes dazu, sich etwas Gelesenes so klar zu machen, als das geistige Bedürfniß es

fordert, die meisten ermatten oder verlieren sich in falschen Richtungen. Daß selbst der Charakter unter Einseitigkeit des Selbstunterrichtes aus Büchern leiden kann, liegt in vielen Beispielen vor, obgleich freilich auch umgekehrt die ausgezeichnetsten Männer mehr durch sich, als von Anderen gelernt haben. Schon Das steht der Lektüre der Schüler entgegen, daß dieselbe das Einfache nicht von dem Zusammengesetzten scheidet, während Jenes doch fast immer klarer aufgefaßt werden kann, als Dieses.

Lehrer und Verfasser von Lehrbüchern sollten in keinem Falle ein Mittel der Veranschaulichung versäumen, wenn auch die Hülfleistungen zu diesem Zwecke sich natürlich nach der Entwicklungsstufe des Lernenden zu richten haben. Wo man die Anschauung selbst herbeischaffen kann, ohne andere Erziehungspflichten zu vernachlässigen, da verdient solche unmittelbare Mittheilung den Vorzug. Wo durch Abbildungen die fehlende unmittelbare Anschauung ersetzt werden kann, da sorge man, daß dieselben auch ihrem Zwecke entsprechen. Besser keine Bilder, als schlechte, da die letzteren zwar vielleicht für die Klarheit wirken können, aber auf Kosten der Richtigkeit. Viel allgemeiner ist aber die Klarheit des Wortes, das die Anschauungen sowohl ergänzen als ersetzen muß. Und dem Worte kommt die sich in und neben demselben ausdrückende Lebendigkeit zu Hülfe. Man glaubt kaum, wieviel von dem Ausdrucke des Auges, von der Gestikulation, der Erregtheit der Stimme neben der Bedeutung der Worte abhängt. Die Hörer errathen halb den Sinn, wenn der Sprechende aus ganzer Seele redet und nicht durch fehlerhafte Gewohnheiten den natürlichen Eindruck zerstört. Aber freilich versteht sich von selbst, daß deutliche Aussprache, mäßige Geschwindigkeit im Sprechen, überhaupt angemessene Pausen ein noch wesentlicheres Erforderniß sind. Bedient sich der Lehrer schriftlicher Zeichen, so verlangen wir natürlich gleiche Deutlichkeit. Kurz sein ganzes Streben muß darauf gerichtet sein, daß dem Lernenden Nichts von dem Unterrichte entgeht oder undeutlich bleibt.

Daß auch hierbei Maaß zu halten ist, und um anderer pädagogischen Forderungen willen Einschränkungen zu machen sind, bedarf keines Erweises. Man kann auch durch das Streben nach Klarheit zur Breite und Plattheit geführt werden, und Lehrer kleiner Kinder ver-

gessen oft, daß aus diesen Kindern allmählich Leute werden, welche nicht mehr mit Milch genährt sein wollen. Oft verdeckt der Veranschaulichungs-Apparat den Begriff selbst, und zum Begriff muß die Veranschaulichung doch reichen, wenn sie nicht zwecklos sein soll. Ohne unbefangene Prüfung der jedesmaligen Entwicklungen im Geiste seiner Schüler wird der Lehrer mit keiner Vorschrift ausreichen.

§. 41. Gründlichkeit des Unterrichtes.

Man ist gewohnt, die Gründlichkeit als eine vorzugsweise Trefflichkeit des Unterrichtes zu preisen und mit Recht, sofern man die in dem Erfolg sich bewährende Zurückführung des Unterrichtes auf feste Fundamente darunter versteht, den Gegensatz der Oberflächlichkeit. Dagegen ist die vorgebliche Gründlichkeit mancher Lehrer Nichts, als die unweise zur-Schau-Stellung aller ihrer mühsam errungenen Kenntnisse ohne Berücksichtigung des Bodens, wofür diese Saat bestimmt ist. Es gibt nichts Taktloseres als die Kinder mit Gründen behelligen zu wollen, welche oft kaum Männern zugänglich sind und welche, außer dem Zusammenhang gefaßt, geradezu aufhören Gründe zu sein. Jede Gründlichkeit ist eine relative und das Zuviel kann leichter schaden als das Zuwenig. Denn, wo noch Lücken in der Begründung sind, offene, unzweideutige Lücken, da kann die Ausfüllung vorbehalten bleiben, wo aber unverstandenes Material zu einer Begründung aufgeschichtet ist, da ist der Mangel der wahren Begründung verdeckt und eigentlich Das, was man vermeiden wollte, die Oberflächlichkeit vorhanden, und zwar eine Oberflächlichkeit ohne Selbsterkenntniß. Daher auch die Nachtheile für den Charakter, welche aus der falschen Gründlichkeit, vermeintlichen Gelehrsamkeit entspringen. Es ist also eigentlich eine doppelte Forderung in der Gründlichkeit enthalten: die eignen Vorstellungen zu begründen, und dann die dem Schüler mitgetheilten nach den Bedingungen der Entwicklung desselben. Die erste ist nicht immer die Mutter der zweiten, weil die Bedingungen nicht erfüllt werden.

Die echte Gründlichkeit des Unterrichtes besteht in der naturgemäßen Assoziation der dem Lernenden mitgetheilten Vorstellungen. Wenn die Begriffe auf Anschauungen zurückgeführt, die Anschauungen ihrer Seits zu Begriffen entwickelt, die Theile in dem Ganzen und das

Ganze in seinen Theilen erkannt wird, wenn die in jedem gesunden Geiste sich aufdrängenden Fragen des Wie, Warum, Wodurch der Fassungskraft des Schülers angemessen beantwortet werden, dann ist der Unterricht gründlich und um so gründlicher, je besser die der Erinnerung günstigste Ordnung eingehalten wird. Denn die Gründlichkeit bildet nicht blos den Verstand aus, sondern auch die übrigen Vorstellungskräfte, insbesondere das Gedächtniß. Was gründlich gelehrt worden ist, vergißt sich nicht leicht, und Was sich leicht vergißt, dagegen liegt der Verdacht der Ungründlichkeit vor.

Da die Assoziation ganz neuer Vorstellungen weit schwerer gelingt, als die Anknüpfung der neuen an schon im Bewußtsein befestigte, so ist eigentlich dadurch schon ein Stufengang für den Unterricht, welcher auf das Prädikat gründlich Anspruch macht, geboten. Nur das nahe Zusammenliegende kann in nahe zusammenliegender Zeit gelehrt werden, Sprünge, Lücken hindern die Assoziation. Darum läßt sich von einer einzelen kurzen Unterrichts-Leistung eigentlich gar nicht behaupten, daß sie gründlich sei. Vielmehr muß entweder das ganze oder wenigstens ein großes Unterrichtsfeld überschaut werden, wenn man entscheiden will, ob Gründlichkeit stattgefunden hat oder nicht. Gerade im Gegentheil ist die scheinbare Gründlichkeit im Einzelen häufig genug eine Feindin der höheren Gründlichkeit, welche auf den Zusammenhang im Großen, auf die organische Entwicklung des Geistes achtet. Deßhalb läßt die Unterrichtslehre auch unbedenklich den faktischen (thatsächlichen) Unterricht als Ausnahme zu, der als Regel angewandt geradezu Mechanismus wäre. Wir verstehen darunter nämlich die ohne weitere Erörterung an den Schüler gerichtete Aufforderung, eine Vorstellung zu behalten oder eine That des Lehrers nachzuahmen. Wollte man Dies nicht zulassen, so müßte der Unterricht ängstlich allen unerklärten Begriffen und unorganischen Aneignungen ausweichen, Was wegen des Zusammenhangs mit den mannigfaltigen Lebenserscheinungen fast unmöglich wäre, und uns auf die weitschweifigsten Umwege führen würde. Der faktische Unterricht ist weiter Nichts als ein Lernen mit Vorbehalt künftiger gründlicherer Behandlung, gleich den Lehrsätzen in der Mathematik. Aber freilich ist die äußerste Sparsamkeit in der Anwendung dieses ausnahmsweise gestatteten Unterrichtsmittels zu empfehlen. Sonst könnte sie ein gefährliches Ruhebette der Bequem-

lichkeit werden, und den alten Mechanismus zurückführen, zumal im Religionsunterricht, wo eine gewisse Betrachtungsweise dem thatsächlichen Lernen nur allzu günstig ist.

Das entgegengesetzte Extrem ist die spitzige Gründlichkeit, welche keinen Fortschritt ohne das vollständigste Bewußtsein wagt, und alles Lernen ohne vollständiges Warum für ein vergebliches, ja geradezu schädliches erklärt. Diese Ansicht, welche sich ganz besonders in der Sprachlehre breit gemacht hat, ist durch die Erfahrung als eine durchaus unhaltbare dargestellt worden. In der ganzen menschlichen Entwicklung geht die unbewußte oder halbbewußte der bewußten Vorstellung voraus. Der Mensch lernt gehen, sprechen, singen, kurz alle natürlichen Fertigkeiten, ohne sich dieser Entwicklung bewußt zu werden, er ist thätig, ohne zu wissen wie und warum. Dies Verhältniß muß auch trotz der Unterrichtskunst und Unterrichtslehre bestehen, das Bewußtsein der That muß der That nachfolgen, höchstens, allerhöchstens dieselbe begleiten. Wo sich die entgegengesetzte Ansicht in den Unterricht eingedrängt hat, zumal in den Fertigkeiten der Musik, des Zeichnens, Schreibens u. s. w., da sind fast immer schlechte Erfolge daraus entsprungen. Nur überwiegendes Talent und ungewöhnlicher Eifer des Lehrers haben bisweilen Mehr bewirkt. Besonders verderblich wirkt diese angebliche Gründlichkeit auf die innere Wahrheit der Entwicklungen, wenn, wie in so vielen Lehrbüchern, die allgemeinen Begriffe den besonderen vorangestellt sind und eine Analysis stattfindet, welche für Erwachsene, deren Erkenntnisse in eine übersichtliche Reihe gebracht werden sollen, paßt, aber nicht für Kinder, welche noch keine Erkenntnisse besitzen. Der Lehrer muß so abgefaßte Bücher dem pädagogischen Bedürfniß gemäß abändern, das heißt ihr Reihenfolge zu einer synthetischen machen.

Zum gründlichen Unterrichte gehört vor Allem die Hervorhebung des Hauptpunktes, worauf es bei der Bildung der Vorstellungsreihe ankommt. Ein Nivelliren der einzelen Vorstellungen, so daß sie als gleich berechtigt erscheinen, hindert Behalten und Verstehen in gleichem Maaße. Oft ist es ein einziges Wort, eine Ueberschrift, woran sich die übrigen Vorstellungen heften und logisch ordnen; oft sind es gewisse Uebergänge, welche besondere Schwierigkeit verursachen, diese müssen, um gründlich zu verfahren, durch besonders viele Uebung leicht gemacht

werden. Ueberhaupt gilt der Satz: Je mehr Schwierigkeit, desto mehr Uebung; Lücken dürfen nicht verdeckt, sondern müssen ausgefüllt werden. Dazu gehört aber, daß der Lehrer die Lücken und Schwierigkeiten erkennt, also viel Prüfung. Oft hält man den schriftlichen Unterricht für gründlicher als den mündlichen. Dies ist jedoch nur insofern wahr, als das Schreiben dem Schüler ein längeres Nachdenken gestattet, als das augenblickliche Sprechen. Wo aber durch längeres Nachdenken Nichts erreicht werden kann, wie bei kleinen Kindern fast immer und bei älteren Schülern in allen Fällen, wo Vorbereitung und Hülfsmittel fehlen, wo man auch die nöthige Geduld und Ausdauer nicht voraussetzen darf, da ist der schriftliche Unterricht gerade der Weg zur Ungründlichkeit. Der Unterricht ist vielmehr der gründlichste, durch welchen das Verständniß am gesichertsten ist. Der Gebrauch der Schrift hat gar viel Traditionelles, was bei dem Sprechen wegfällt. Die Vortheile und Abkürzungen, welche sich die Erwachsenen ersonnen und großentheils in der Schrift niedergelegt haben, sind nicht der Weg des Unterrichtes; dieser darf die Umwege nicht scheuen, auf welchen der menschliche Geist sich Jenes erworben hat und naturgemäß noch erwirbt. Kürze ist nicht Gründlichkeit, so wenig als Weitläuftigkeit. Kürze setzt einen Reichthum von Vorstellungen voraus, welcher bei der gegebenen Anregung sich sogleich einstellt und das Fehlende ergänzt. Dieser Reichthum mangelt aber dem Lernenden noch und desto mehr, je jünger er ist. Also verlangt die Gründlichkeit, daß die Mittel-Vorstellungen zwischen Dem, was das Kind weiß und Dem, was es lernen soll, alle ungeschmälert mitgetheilt werden. Und damit dieser Weg nicht zu weit werde, so sind kürzere Ziele, Ruhepunkte zu setzen, später erst das Ganze in eine übersichtliche Vorstellungsreihe zusammenzufassen. Der Lehrer muß das letzte Ziel und den ganzen Weg vor Augen haben, der Lernende nur das nächste Ziel und ein leicht zu überschauendes Stück des Weges. Der Unterricht im Großen ist allemal eine synthetische Operation.

§. 42. Treue des Unterrichtes.

Unter Treue verstehen wir hier die Genauigkeit und Dauerhaftigkeit der durch den Unterricht aufgenommenen Vorstellungen. Wären

die Produkte des Unterrichtes so veränderlich, daß sie bald nach ihrer Erwerbung nicht mehr erkennbar oder von anderen verdrängt wären, dann würden sie nur geringen Werth haben. Gerade das Bleibende in ihnen macht sie so schätzbar und zur Anwendung im Leben geeignet. Zwar sind nicht blos die Verbindungen der Vorstellungen, die Urtheile einer Vervollkommnung mittels der Entwicklung des Geistes fähig, sondern auch die einzelen Begriffe. Denn sie werden im Verfolg der Entwicklung klarer, bestimmter, überhaupt wahrer. Dafür verbleichen aber auch gar viele Vorstellungen, insbesondere viele Anschauungen in dem Geiste, und ihre Spuren treten oft gar nicht mehr ins Bewußtsein. Diesem Verluste muß der Unterricht durch Treue vorbeugen. Viel thut dabei schon die Klarheit und Kräftigkeit der Vorstellungen bei ihrem Eintritte in das Bewußtsein. Was einmal scharf angeschaut und mit Aufmerksamkeit aufgenommen ist, das verbleicht nicht so leicht, wie man Dies ja an hervorstechenden Erlebnissen der Kinder sehen kann, welche sich ohne alle Kunst auf die Dauer des ganzen Lebens einprägen. Viel thut ferner die formale Pflege, die fortwährende Uebung des Gedächtnisses, Wer die Kraft im Ganzen fördert, der wird sie auch im Einzelen zuverlässig finden. Der Lehrer soll aber noch einige besondere Punkte ins Auge fassen. Es gibt ein passives Aufbewahren von Vorstellungen ohne allen praktischen Werth. Man erinnert sich bei vorkommender Veranlassung, daß man Etwas einmal gewußt habe, allein man kann es doch nicht nach Belieben zurückrufen. Das ist keine treue Vorstellung, welche dem Willen nicht gehorcht, und wenn sie aus dem Unterrichte stammt, so ist der Unterricht kein vollkommner gewesen. Es gibt ferner gewisse unsichere Vorstellungen, von welchen wir selbst nicht wissen, ob sie richtig sind oder nicht. Diese sind von geringem Werthe für alle Lebensverhältnisse und dienen der Bildung in höchst geringem Grade; ja sie werden oft sittlich verderblich, weil sie zur Unwahrhaftigkeit verleiten. Diesen muß der Unterricht auf alle Weise entgegenarbeiten. Lieber Nichts wissen, als so unsicher, daß man sich nicht darauf verlassen kann. Im ersteren Falle geht man doch den geraden Weg zur Belehrung, im anderen tastet man hin und her, täuscht sich und Andere und gründet wohl noch Prätensionen auf so nichtige Kenntnisse. Deßhalb Genauigkeit im Kleinsten wie im Größesten bei dem Lernen, und vor Allem klares Bewußtsein von der Wahrheit oder Un-

wahrheit einer Vorstellung. Kinder, welche unbedenklich das Richtige wie das Unrichtige, das Klare wie das Unklare heraussagen, die Erfindungen ihrer Phantasie von den wirklichen Anschauungen gar nicht unterscheiden, sind auf sehr üblem Wege, und der Lehrer hat lieber weitere Fortschritte ganz aufzugeben, um nur erst die Treue der Vorstellungen wiederherzustellen. Oft verschulden aber die Lehrer selbst die Untreue des Unterrichtes durch zu große Eilfertigkeit, sie verlangen schnelle Antwort, rasche Lösung der Aufgaben und der Schüler, der sich nicht zu helfen weiß, sagt, schreibt das Erste Beste hin und lernt sein Gewissen dabei beruhigen. Andere Lehrer lassen es an Korrektur mangeln, sie geben auf, fragen aber entweder gar nicht nach der Lösung oder nur sehr oberflächlich, hören oft gar nicht genau, Was die Schüler sprechen, loben das Falsche, tadeln das Richtige. Was kann daraus anderes entspringen, als Untreue des Wissens und Könnens? Sicherstellung der Fundamente des Unterrichtes, hinlängliches Verweilen bei den Elementen ist nur eine Anwendung der Forderung der Treue.

Da aber nach natürlichem psychologischen Gange die Vollkommenheit der Vorstellungen in dem Gedächtnisse durch die bloße Einwirkung der Zeit abnimmt, so ist es schon eine Untreue des Unterrichtes zu nennen, wenn nicht zu rechter Zeit Wiederholungen veranstaltet und die Bilder und Begriffe in der Seele aufgefrischt werden. Wer entweder Dinge lernen läßt, deren Wiederholung kaum gehofft werden darf, oder deren Wiederholung ihm selbst zu beschwerlich ist, der verschuldet geradezu das frühere oder spätere Verschwinden dieser Vorstellungen aus der Seele des Lernenden, hat ihn also um seine Zeit betrogen, er müßte denn nachweisen können, daß der formale Nutzen den materialen Verlust überwöge, Was aber in den meisten Fällen unmöglich ist, und meistens auf subjektiver Täuschung beruht. Auch in der Wahl der Gegenstände ist schon die Treue des Unterrichts zu berücksichtigen. Was voraussichtlich nicht treu bewahrt werden wird, das unterlasse man zu lehren, schiebe es vielmehr der schriftlichen Aufbewahrung, dem Nachschlagen zu. — Es bedarf übrigens kaum der Erinnerung, wieviel auch in diesem Punkte auf das Beispiel des Lehrers ankommt. Ist der Lehrer selbst unsicher, ungenau in seinem Wissen und Thun, so trägt sich Dies trotz aller entgegenstehenden Mahnungen auf den Schüler über. Dies sollte außer anderen Motiven zu pünkt-

licher Vorbereitung auf jeden Unterricht und zu strenger Beurtheilung der eignen unterrichtlichen Leistungen antreiben. In einzelen Ausnahmsfällen kann ein unumwundenes Bekenntniß des nicht-Wissens nicht schaden, aber im Ganzen muß das Zutrauen bestehen, nicht blos daß der Lehrer des Gegenstandes mächtig ist, sondern auch das Einzele treu bewahrt. Verschleierungen reichen nicht aus, setzen vielmehr die ganze Autorität in Gefahr. Wird aber der Treue des Wissens überhaupt kein Werth beigelegt, das unsichere Verfahren des Lehrers als untadelhaft hingestellt, nun so hat man sich zu gewärtigen, daß die Schüler noch viel weiter gehen und sich Alles nach ihrer Bequemlichkeit, nicht aber nach den Forderungen der Unterrichtslehre zurecht legen werden. Treue muß aber in allen Dingen, warum nicht auch in der Ausbildung des Geistes als heilige Pflicht betrachtet werden.

§. 43. Unabhängigkeit des Unterrichts von fremden Einflüssen.

Wir rechnen die Unabhängigkeit des Unterrichts von unpädagogischen Einflüssen zu der Wahrheit desselben, weil diese vorzugsweise durch Abhängigkeit gefährdet wird, doch soll nicht geläugnet werden, daß auch andere sehr wichtige Eigenschaften des Unterrichtes dadurch in Gefahr kommen können.

Den ausgedehntesten unpädagogischen Einfluß auf den Unterricht übt die Tradition. Nicht als wenn Alles von der Tradition Empfohlene sofort unpädagogisch wäre, allein die Pädagogik und besonders der rationelle Unterricht ist zu neuen Ursprungs, als daß nicht in sehr vielen Fällen ein Widerstreit mit dem Hergebrachten und darum in Ansehen Stehenden entstehen müßte. Gar viele zu ganz anderen Zwecken gemachten Festsetzungen wurden aus Unverstand in den Unterricht hineingezogen und dann mit Eigensinn festgehalten, obgleich Wahrheit, Richtigkeit, Klarheit, Gründlichkeit in gleichem Maaße darunter litten. Was hat nicht die starre Einhaltung der alphabetischen Ordnung dem Leseunterrichte geschadet! Was die Gewohnheit, die Zahlenreihe bis in die unanschaulichen Mengen hersagen zu lassen, dem Rechnen! Die Grammatik litt durch die herkömmlichen Schemata der Deklination und Konjugation, selbst der Religionsunterricht klebte an unpädagogischen

Reihenfolgen nach Chronologie oder Dogmatik. Noch immer weiß man sich von der Ansicht nicht loszureißen, daß das Alte Testament beendigt sein müsse, ehe das Neue begonnen wird, noch immer wird die sublime Schöpfungsgeschichte vor die ganz kindliche von dem Paradiese gestellt u. s. w.

Bei aller Achtung für das Vorhandene und Vergangene muß doch der Lehrer immer zuerst fragen: Was bedarf der Schüler gerade jetzt und zunächst zu seiner Bildung? und Was dient dazu, aus dieser gegenwärtigen Bildung eine künftige höhere und angemessene zu erreichen? Bei diesen Fragen kommt die Art, wie man es früher mit der Bildung gehalten habe, nur insofern in Betracht, als aus den vorliegenden Erfolgen Erfahrungen gezogen werden können; und allenfalls noch wegen der Schonung des den älteren Leuten Ehrwürdigen aus sittlichen und Klugheitsgründen. Die Unterrichtslehre muß aber im Allgemeinen ihre Anweisungen aus in der Sache gelegenen Gründen entnehmen, folglich dem Herkommen nur einen sehr untergeordneten Werth beilegen. Wenn sie Anknüpfungen an das vorhandene Unvollkommene empfiehlt, so sind Dies nur Rücksichten auf vorübergehende Zustände, die den Hauptgesichtspunkt nicht verwirren dürfen.

Wenn sich hiernach der Unterricht gegen die Einflüsse einer früheren weniger pädagogisch denkenden Zeit zu verwahren hat, so ist Dies doch vergleichungsweise eine geringe Gefahr. Die größere stammt aus der Gegenwart, aus dem Egoismus Derer, welche auf die Erziehung irgendwie einwirken. Bald sind es die Eltern, bald die Behörden, bald die Lehrer selbst, welche mit eigensüchtigem Begehren in den Unterricht einzugreifen suchen. Wie viel tausend Nebenzwecke verdunkeln den Hauptzweck des Unterrichts, die möglichst vollkommne Bildung der Jugend für die Erkenntniß in diesem und jenem Leben! Bei den Eltern ist es gewöhnlich baldigste Versorgung, möglichst geringe Kosten, Beihülfe der Kinder in ihrer häuslichen Arbeit, zur-Schau-Stellung gewisser Leistungen und Aehnliches, was ihnen den Blick verwirrt und den Unterricht in seiner Selbstbestimmung zu lassen hindert. Die Behörden, bis jetzt leider fast allenthalben nicht sachverständig genug, um die ganze Wichtigkeit eines wohl organisirten Unterrichts einzusehen und sich von fremdartigen Standes- und Erziehungs-Vorurtheilen

loszumachen, verfallen gewöhnlich in eine ganz unzuträgliche Vielregierei, Geringschätzung der ausführenden Personen, Vermengung der Politik mit der Erziehungslehre, Verkennung der Stellung der Kirche oder des Staats zur Schule, sind überhaupt zu vornehm, um den Unterricht in seiner natürlichen Entwickelung kennen zu lernen und darum in seiner Unabhängigkeit zu lassen.

Endlich die Lehrer selbst — Das ist das Traurigste — vermögen sich nur selten über die egoistischen Wünsche hinauszusetzen, die ihnen freilich durch ihre äußere Lage sehr nahe gelegt sind. Und diese Wünsche gehen so leicht in fehlerhafte Neigungen und Gewohnheiten über. Bald wird der Unterricht zur Erwerbsquelle gemacht, zumal der private, bald mischt sich die Eitelkeit in die Bestimmung des Unterrichtsweges und -Zieles, bald ist es die Bequemlichkeit, welche auf Wahl der Gegenstände und der Zeit des Unterrichtes einwirkt, welche selbst offenbare Vernachlässigungen entschuldigt und beschönigt. Kurz das reine Ziel, wie es die Unterrichtslehre vorsteckt, schwebt auch den Berufenen nicht immer vor, oder existirt nur theoretisch, in der Praxis erleidet es gar materielle Zusätze. Entschuldigen läßt sich wohl Manches aus den Umständen, und den ersten Stein mag wohl schwerlich Jemand werfen, aber die Unterrichtslehre darf an ihren Forderungen darum Nichts nachlassen, sie muß völlige Unabhängigkeit aller ihrer unterrichtlichen Thätigkeiten von fremden Einflüssen behaupten. Nur aus der Natur des menschlichen Geistes, aus der uns offenbarten Bestimmung des Menschen und aus der Erfahrung können Gründe für die Organisation des Unterrichtes hergenommen werden. Bleibt die Wirklichkeit dahinter zurück, so ist Das die Schuld der allenthalben erscheinenden Mangelhaftigkeit menschlicher Einrichtungen, aber keine Erfahrung, die uns zu geringeren Anforderungen an das ganze Geschäft des Unterrichts bewegen kann. Mit dem Fortschreiten des menschlichen Geschlechtes wird sich manche Unvollkommenheit von selbst beseitigen, als Ideal soll wenigstens dem Lehrer immer das höchste Ziel vorschweben. Uebrigens kann auch der Einzele, wenn er anders selbst innerlich frei ist, gar Vieles für die Unabhängigkeit des Unterrichtes von schädlichen Einflüssen thun.

Eins insbesondere kann von jedem einigermaßen gewissenhaften Lehrer erwartet werden, daß er die zu unterrichtende Jugend nicht als ein Feld für unzuverlässige Experimente und den Unterricht

selbst als ein Spiel mit beliebigen Vorstellungen betrachte. Die Erfahrung Anderer muß die feste Grundlage bleiben, worauf durch allmähliche Verbesserung das Gebäude der Bildung fortgeführt wird. Abwarten ist in einem Geschäfte, dessen Früchte erst nach einem Menschenalter ganz zur Reife kommen, unerläßliche Bedingung, und Geduld eine der ersten Tugenden.

§. 44. Ernst des Unterrichts.

Soll der Unterricht in allen Beziehungen der Wahrheit dienen, so muß er ernst von beiden Seiten getrieben werden. Er ist kein Spiel, sondern eine Arbeit, woraus nicht die Gewöhnung zur Flatterhaftigkeit, sondern zum Fleiße hervorgehen soll. Dieser Ernst braucht darum die Freudigkeit nicht zu trüben, denn die Arbeit mit Freuden thun, Das ist ja gerade die Gesinnung des Fleißigen. Und die Stetigkeit eines liebevollen Verhältnisses ist durch hinzutretenden Ernst mehr gesichert als durch Scherz und Spiel.

Der Ernst des Unterrichtes zeigt sich nun zuerst in der Gewissenhaftigkeit, womit sich Lehrer und Schüler demselben widmen. Es ist eine Pflicht, welche nicht versäumt, woran Nichts verkümmert werden darf. Deßhalb erhalte man die Kinder in dem anfangs gewöhnlich vorhandenen Eifer, leiste demselben Vorschub und der Lehrer befestige denselben durch sein Beispiel. Jede Art von Laßheit auf seiner Seite bringt schlimme Früchte in der Gesinnung der Schüler. Darum bringe man allen Unterricht, selbst bei kleineren Kindern, in eine möglichst feste Ordnung nach Zeit und Ort, überlasse Nichts der Willkür. In den ersten Anfängen mag wohl Spiel und Unterricht noch in einander fließen, im Fortgang muß Beides klar geschieden sein. Pünktlichkeit im Anfang wie im Schluß des Unterrichtes macht wie alle Pünktlichkeit die Arbeit leichter. Setze man lieber kürzere Zeiten, halte sie aber genau ein; es wird Mehr dabei gewonnen.

Mit diesem Ernste verbindet sich dann von selbst Bewußtsein des Zwecks, Absichtlichkeit des Lehrens und Lernens, und damit zugleich eine gebührende Anstrengung der Kräfte, die erforderliche Aufmerksamkeit. Man kann Jahre lang eine Uebung anstellen und doch keine Fortschritte bewirken, weil die Aufmerksamkeit, das Streben nach Ver-

vollkommnung fehlt; dagegen wird, wo Beides vorhanden ist, in wenig Wochen Mehr geleistet. Belege dafür finden sich überall im Leben auch außer dem Unterricht. Wer mit dem Vorsatze, sich einen Weg zu merken, denselben einmal geht, kennt ihn gewöhnlich für immer, während ein Anderer nach zwanzigmaligem Gehen noch nicht orientirt ist. So im Unterrichte. Besser wenige Lehrstunden mit ernstem Streben, als viele mit Laßheit. Ja oft ist es besser, einen Unterricht ganz auszusetzen, als ihn ohne die gehörige Energie zu treiben. Da darf denn freilich der Lehrer weder sich, noch seine Schüler schonen wollen. Mag man vorher das Maaß seiner Kräfte und das der Kinder erwägen, ist aber einmal Unterricht beschlossen, dann zage und zögre und entschuldige man nicht. Es muß gearbeitet werden. Keine unnützen Pausen, keine Digressionen, kein überflüssiges Gerede, kurz zur Sache! Dabei ergibt sich die Aufmerksamkeit der Schüler fast von selbst. In der Regel ist Zerstreutheit und Unruhe der Schüler Schuld des Lehrers, entweder von früher her oder von jetzt. So wie denn überhaupt zur Wahrheit des Unterrichts gehört, daß der Lehrer bei jedem ausbleibenden Erfolg zuerst in seinen Busen greife.

§. 45. Freudigkeit des Unterrichtes.

In der Wahrheit ist dem Unterrichte eine objektive Tüchtigkeit zugeeignet worden, in der Freudigkeit soll eine subjektive folgen. Diese Freudigkeit soll sich über alle Betheiligten erstrecken: die Lehrer und die Lernenden, und sie soll die natürliche Liebe zwischen Eltern und Kindern, welche die Aufgaben der Erziehung erleichtert und erheitert, ersetzen. Denn in unseren komplizirten Lebensverhältnissen fällt der Unterricht nur noch ausnahmsweise den Eltern, regelmäßig dagegen besonders berufenen Personen, den Lehrern zu. Ohne Liebe und Gegenliebe würden diese mit der Jugend Wenig ausrichten, allein es ist doch nicht gerade die angeborne, unvertilgbare und sich in alle Verhältnisse erstreckende Liebe erforderlich wie in der Familie, die Liebe, welche aus Instinkt und Bedürfniß entspringt. Vielmehr muß ein künstliches Wohlwollen zwischen den Personen, welche in das Verhältniß des Unterrichts treten, diese Lücke ausfüllen, und es reicht schon aus, wenn beide Theile durch eine Freudigkeit an dem gemeinsamen Geschäfte ver-

bunden sind. Diese Freudigkeit erzeugt dann auch Wohlwollen, wie sie auch wiederum aus dem Wohlwollen sich erneuert, sie ist das sympathetische Band des Unterrichts, die in dem Gefühl liegende Ergänzung zu der die Vorstellungen beherrschenden Wahrheit. Ohne solche Freudigkeit wäre von einem Einflusse des Unterrichtes auf das Gemüth Nichts zu hoffen und eine einseitige Abschließung mit egoistischem Streben nach Vervollkommnung oder nach praktischer Brauchbarkeit würde das gewöhnliche Ziel der intellektuellen Ausbildung bleiben. An die Stelle des sympathetischen würde ein bloßes Rechtsverhältniß treten, alle Pietät entweichen, wie es leider in manchen Schulen den Anschein hat. Ein Lehrer ohne Freudigkeit an seinem Berufe ist ein jämmerlicher Sklave der Verhältnisse, ein Kind ohne Freudigkeit zum Lernen ist ein nicht minder gequältes Geschöpf, mag es nun aus Gehorsam gegen die Eltern oder aus Furcht vor Strafe und vor künftiger Hungersnoth lernen. Wo dagegen Freudigkeit ist, da bleibt auch die Liebe nicht aus, und die Kräfte wachsen unvermerkt bis in den Ernst des Lebens hinein. Aber die Freudigkeit ist ein viel zu allgemeines Merkmal, als daß wir an demselben das Einzele hinreichend zu erkennen vermöchten, wir fordern vielmehr als Strahlen der Freudigkeit: Lebendigkeit, Freundlichkeit, Neuheit, Natürlichkeit und Leichtigkeit des Unterrichtes.

§. 46. Lebendigkeit des Unterrichtes.

Es ist leicht gesagt: Der Unterricht sei lebendig, aber wenn irgendwo, so kommt es hier auf die Individualität des Lehrers und Schülers an. Dem Einen ist die Lebendigkeit der Ideen und der Rede angeboren, der Andere vermag sich mit aller Anstrengung nicht dazu zu erheben. Nun sollte zwar ein entschieden langsamer und trockner Geist eigentlich niemals den Lehrerberuf ergreifen, denn Kinder und junge Leute sind von Natur lebendig und der Umgang mit denselben für eine dafür nicht geschaffene Individualität ist eine Qual, so wie umgekehrt das Lernen bei einem solchen Lehrer, besäße er auch sonst alle guten Eigenschaften, des besten Reizes entbehrt. Allein wie wenige Menschen erkennen sich selbst? oder wenigstens zeitig genug, um über ihren Beruf noch entscheiden zu können? Auch wirken Krankheit und Alter gar sehr auf die Abnahme der geistigen Regsamkeit, und es werden also immer eine gute

Anzahl Lehrer sein, welche von Natur nicht die nöthige Lebendigkeit besitzen. Zum Glücke läßt sich dieselbe in gewissem Grade durch Kunst und guten Willen ersetzen, und Dieses ist die unnachläßliche Forderung, welche die Unterrichtslehre stellt.

Zuerst die Lebendigkeit im Aeußeren des Lehrers. Sind der Schüler viele, so muß er mehr herumgehen als an einem Platze sitzen; Was sich im Freien, im Gehen lehren läßt, lieber so als in strenger Schulform mittheilen. Es gehört ja nicht zum Wesen des Unterrichtes, daß der Lehrer auf einem Katheder und der Schüler auf einer Bank sitzt, obgleich es eine Gränze der Freiheit und Beweglichkeit der Schüler gibt, welche in keinem Falle überschritten werden darf, und jeder Tumult der Lernenden eine Beeinträchtigung des Unterrichtes selbst und der Aufmerksamen in der Unterrichts-Gesellschaft ist. Da diese Gränze gar schwer durch allgemeine Vorschriften festzusetzen, und die Mißgriffe eines taktlosen Lehrers gleichwohl außerordentlich verderblich sein können, so wollen wir die äußerliche Lebendigkeit hier nur obenhin empfehlen, der innerlichen dagegen desto mehr Werth beilegen.

Diese äußert sich in der Sprache, in Mienen, Gebärden, in der Wahl der Unterrichtsmittel und in deren Behandlung, in Anforderungen und Zugeständnissen an den Schüler. Ein langsames, gesuchtes, eintöniges Sprechen wird in der gewöhnlichen Unterhaltung schon unangenehm empfunden, wieviel mehr in dem Unterrichte. Deßhalb sollte in den Vorbereitungsanstalten und Prüfungen der Lehrer ernstlich darauf gehalten werden, daß solche widrige Gewohnheiten nicht einreißen. Lieber manche Mängel in der Korrektheit nachgelassen, als Holprigkeit und Schläfrigkeit des Vortrags. Bei kleinen Kindern ertödet Dergleichen die Freudigkeit, bei Jünglingen regt es oft den Spott auf. Besonders sollte man die aus minder gebildeten Familien stammenden Lehrer nicht auf dem halben Wege der Sprachausbildung stehen lassen, wo sie vor lauter Bedenklichkeit, ob der Ausdruck der rechte sei, nie zu fließender Rede kommen. In den Gymnasien ist seither auch oft die Monotonie der Sprache der Schüler bei dem Uebersetzen gepflegt worden, und es hat sich diese Unart oft auf ganze Generationen ihrer Zöglinge übergetragen, und ist der Ausbildung künftiger Lehrer zur Lebendigkeit des Unterrichtes hinderlich gewesen. Das sollte endlich von Grund aus beseitigt werden.

Die in Mienen und Gebärden sich aussprechende Lebendigkeit der Vorstellungen hat sich noch weit mehr vor Uebertreibungen und künstlichen Angewöhnungen zu hüten, als die des Sprechens. Die Uebung darin wird sich freilich auf Das beschränken müssen, was bei dem Lesen und Hersagen und allenfallsigen freien Vorträgen in höheren Lehranstalten ohnedies vorzunehmen ist. Nur daß man in den Berufsschulen für künftige Lehrer noch weniger Saumsal in diesen Beziehungen eintreten lassen darf, als anderswo. Viel ist schon gewonnen, wenn der Lehrer sich nur nicht gehen läßt, und Das, was vor andern Personen nicht für anständig gilt, auch nicht in dem Unterricht zur Schau zu tragen getraut.

In der Wahl der Unterrichtsmittel zeigt sich die angebildete Lebendigkeit noch entschiedener als die natürliche. Der Lehrer von lebendigem Geiste wird zwar von selbst die mündliche Behandlung eines Lehrstoffes der schriftlichen vorziehen, das Einerlei des Vortrags, des Hersagens, des Uebersetzens durch Fragen und kleine Aufgaben unterbrechen, aber die Unterrichtslehre empfiehlt ihm diese Mittel doch noch bestimmter und gewährt ihm eine reichere Auswahl. Durch sie wird es ihm zur Pflicht, nicht bei einem Schüler ungebührlich lange zu verweilen, während die übrigen in Theilnahmlosigkeit gelassen werden, nicht nach einer voraus gekannten Reihenfolge aufzufordern, nicht um einer verkehrten Antwort willen die Geduld aller Schüler zu erschöpfen, das Fehlschlagen einer Aufgabe nicht zu einem Leidwesen der ganzen Klasse zu machen, die Anschauungen den Beschreibungen und Abstraktionen vorausgehen zu lassen, aber alle Unterrichtsmittel und -Formen in gehöriger Abwechslung anzuwenden. Kein Schüler darf sich unangeregt, noch weniger vernachlässigt fühlen, alle müssen nach Beendigung des Unterrichtes denselben noch besprechen, und vor Wiederanfang den Gegenstand desselben sich aufgefrischt haben. Dazu ist natürlich nöthig, daß die Schüler nicht blos die Lebendigkeit des Unterrichtes fühlen, sondern auch selbst daran Theil nehmen. Ihrer natürlichen Wißbegierde muß Raum, und der schlummernden Erweckung gegeben werden. Deßhalb ist Fragen der Schüler nicht blos erlaubt, sondern erwünscht, so lange es nicht in neckische Naseweisheit ausartet. Deßhalb muß der Unterricht bei gewissen Gelegenheiten in Spiel übergehen oder zu Spiel den Stoff und

die Veranlassung geben, ohne darum jemals selbst spielend zu werden. Deßhalb muß das Certiren den spielenden, aber nicht den mißgünstigen und hochmüthigen Ehrtrieb erregen. Deßhalb müssen Pausen, Prüfungen und Festlichkeiten bisweilen den monotonen Gang des Unterrichtes unterbrechen und mit neuer Spannung beleben.

Um Alles noch in ein Wort zu fassen: Der Unterricht wird von Seiten des Lehrers und des Schülers lebendig sein, wenn er für Beide nicht eine äußere That, sondern ein gemeinsames Wirken und Leben für den Unterrichtszweck ist.

Schreien, sich Ereifern, Alles auf einmal Vornehmen gehört aber keineswegs zur Lebendigkeit des Unterrichts. Eine sanfte belebende Wärme thut Mehr als stürmische Hitze. Auch bei den Lernenden reicht gewöhnlich der sich überbietende Eifer nicht lange aus. Es ist immer besser, wenn sich daran noch Etwas zusetzen läßt, als wenn derselbe sogleich eingeschränkt und in Rückgang gesetzt werden muß.

§. 47. Freundlichkeit des Unterrichts.

Meistens ist die Lebendigkeit des Lehrers mit Freundlichkeit verschwistert, doch nicht immer. Man kann auch rührig und tyrannisch zugleich sein. Und bei den Schülern ist Unruhe mit Unart oft genug im Bunde. Wir verlangen freilich nicht eine Freundlichkeit, wie sie nur als Ausfluß individueller Liebe oder besonders aufgeregter Gefühle erscheint, sondern die stetige Heiterkeit, welche sich über den ganzen Umgang zwischen Lehrern und Schülern verbreiten und nur durch außerordentliche Zwischenfälle gestört werden soll. Ist diese der Grundton des Unterrichts-Verhältnisses, wissen beide Theile von keinem anderen, dann macht auch jeder Mißklang einen ganz andern Eindruck, als der ordinäre Tadel und die ordinären Züchtigungen der alten Unterrichtsweise hervorzubringen pflegten. Lehrer und Schüler sind Freunde, Herzensfreunde, soweit der Unterschied des Alters und der Bildungsstufe es zuläßt, jede Trübung dieser Stimmung ist Beiden empfindlich, wird so lange als möglich vermieden, so bald als möglich wieder ausgeglichen.

Wie ganz anders wirkt ein mit Freundlichkeit angefangener Unterricht auf die Jugend als ein mit Tadel und Schelten! Wo die Herzen sich dem Lehrer zuneigen, da neigt sich auch die Aufmerksamkeit der

Lehre zu und die Beschränkung der natürlichen Freiheit wird zur moralischen Freiheit. Ein ernstes Wort, von einem sonst freundlichen Lehrer gesprochen, wirkt augenblicklich und nachhaltig, während ein bitteres von einem immer ernsten Lehrer verletzt oder abstößt. Denn das Element der Jugend ist Heiterkeit. Auch selbst bei erwachsenen jungen Leuten richtet der heitere Ernst, welcher an der Jugend Wohlgefallen zu finden scheint, am meisten aus. Spott aber, Witzjägerei sind die diabolischen Feinde jedes gemüthlichen Unterrichts-Verhältnisses. Die Jugend wird nur durch Unnatur für Spott und Witz reif, ihre gesunde Entwicklung weiß Nichts davon. Drängt sich der Lehrer mit solchen Reizmitteln ein, so stört er den kindlichen Frieden und hört auf ein stiller Pfleger der zarten Entwicklungen zu sein. Er gleicht dem Gärtner, welcher grellen Sonnenschein und schneidende Luft auf die Gewächse wirken läßt. Spaßmacherei des Lehrers, auch nur Wohlgefallen an trivialen Späßen schadet nicht minder, nur in etwas anderer Richtung. Die Autorität des Lehrers geräth ins Sinken.

Allein es gibt auch eine affektirte, eine grinsende Freundlichkeit, an deren Stelle wir lieber den strengsten Ernst wünschen möchten, denn sie ist unwahr und befördert die Unwahrheit. Lieben wir diese Unnatur an dem Lehrer nicht, der doch vielleicht seine Individualität damit zu überwinden sucht, so lieben wir sie noch weit weniger an dem Kinde und Jüngling, welche noch entschiedener zur Unbefangenheit bestimmt sind. Wir lassen uns lieber eine Widrigkeit anderer Art gefallen, nur damit keine Heuchelei entsteht. Auch Schmeichelei, Schönthun, selbst viel Lob und Liebkosen paßt nicht zum Unterrichte, wie es schon in der Erziehungslehre verworfen ist.

Zum freundlichen Verhältniß der Lehrer mit den Schülern gehört übrigens wesentlich ein freundliches Verhältniß mit deren Eltern. Pflege ein Jeder dieses nach Kräften auch mit Selbstüberwindung. Das wird sich belohnen. Nur wenn alle Betheiligten dem einen Ziele zustreben, wird es vollständig erreicht werden. Und sollte eine Differenz zwischen diesen beiden Hälften der Erzieher stattfinden, so lasse man es vor Allem die Kinder doch nicht merken, noch viel weniger entgelten. Man zerrüttet mit solcher Zwietracht ja den eignen Frieden und die eignen Erfolge. — Die Freundlichkeit des Unterrichtes erstreckt sich übrigens bis ins Kleinste. Der freundliche Lehrer leistet Hülfe, körper-

liche und geistige, er nimmt die Leistungen des Kindes, so unvollkommen sie sind, als etwas verhältnißmäßig Genügendes an, er weis't selbst die ungeschickten Beweise von Zuneigung nicht zurück, der Lehrer wird den Kindern zum Vater, oft zur Mutter wenigstens an Geduld mit ihren Schwächen. Findet Dies Einer beschwerlich, so bedenke er, daß Nichts so gewisse Früchte trägt, daß das Gegentheil gerade das Lehrer-Verhältniß verbittert. Selbst bei erwachsenen Schülern beweis't es sich fast immer wahr: daß Liebe und Geduld zum freudigen Ausgang, Härte und Barschheit zur Verstimmung und Verwirrung führen. Damit ist jedoch nicht widersprochen, daß die ernsten und selbst die strengen Lehrer gewöhnlich nachhaltigere Liebe finden, als die blos gutherzigen. Denn solche Gutherzigkeit ist fast immer mit Schwäche und Inkonsequenzen gepaart und verdeckt oft nur den Mangel an geistiger Ueberlegenheit. Auch kann durch Ernst und Strenge immer noch Liebe genug hindurchleuchten, um namentlich bei älteren Schülern Vertrauen zu erwecken. Wenn der Lehrer immer bereit ist, dem Besten seiner Schüler Opfer zu bringen, wenn auch gerade nicht immer ihren Wünschen, wenn man erkennt, daß es ihm leid thut, wenn er ihnen wehe thun muß, so finden sie schon seine liebende Gesinnung heraus.

Aber auch die Schüler müssen freundlich sein, wenn der Unterricht ein vollkommner sein soll. Ein dumpf brütendes oder theilnahmloses Dasitzen zeugt nicht von dem rechten Verhältniß. Der Lehrer hat, wenn sich solche Erscheinungen zeigen sollten, in seine Brust zu greifen und zu fragen, ob er es nicht verschuldet habe. Anklage äußerlicher Einwirkungen rechtfertigt selten. Ist nicht trotz gutem Willen der Unterricht etwa langweilig? erschöpfend? nicht hinlänglich vorbereitet? Vergißt er nicht etwa die kindliche Natur? oder umgekehrt das Heranreifen des Geistes in dem Jüngling? Sind nicht die Kontraste gegen frühere und häusliche Gewöhnung zu stark? So und ähnlich muß erwogen werden, aber nicht durch Tadel und Vorwürfe eine Abhülfe versucht, wo sie nur durch Liebe möglich ist. Bei älteren Schülern treten auch oft Vorurtheile, Coterien in den Weg. Auch diese lassen sich nur durch Geduld und Mangel an Beachtung besiegen. Unbefangenheit des Lehrers, Ueberzeugung, daß die Fehler der Jugend sich durch folgerichtige und einsichtige Behandlung beseitigen lassen, werden am sichersten zum Ziele führen.

Was aber Pflicht der Eltern, Miterzieher und Vorgesetzten ist, um die Freundlichkeit des Lehrers zu erhalten und zu steigern, läßt sich leicht abnehmen. Keine Unbilligkeit, keine Tadelsucht straft sich härter als die gegen einen Lehrer, weil sie mittelbar fast immer die Jugend trifft. Vollends den Lehrer in den Augen der Jugend herabsetzen, heißt ihr den Lehrer zur Hälfte rauben. Und doch wie wenig Eltern zügeln ihre Zunge in diesem Punkte!

§. 48. Neuheit des Unterrichtes.

Die Forderung: der Unterricht soll neu sein, scheint geradezu in Widerspruch mit dem Anspruch an Wiederholung zu treten. Denn das Wiederholte hört ja auf neu zu sein. In solcher Ausdehnung ist sie aber auch nicht gemeint, es würde ja dadurch der Flatterhaftigkeit der Jugend und der Untreue des Gelernten Vorschub geleistet. Es ist vielmehr dem Lehrer die Vorschrift gegeben, nicht weiter als der Zweck der dauerhaften Einprägung verlangt, bei dem nämlichen Stoffe zu verweilen, und auch schon während der Wiederholung, soweit es die Natur des zu lernenden Gegenstandes verträgt, mit der Form der Behandlung zu wechseln. Denn die Natur des menschlichen Geistes verlangt Mannigfaltigkeit der Anregung, jede Einförmigkeit ermüdet am allermeisten die Kinder, deren Thätigkeiten alle auf kürzere Dauer berechnet sind. Die Neuheit des Unterrichtes will also auch beständigen Fortschritt, nur das wesentlich Neue, mithin das die Auffassung Anstrengende kann auf die Dauer befriedigen. Die ewige Beschäftigung mit Kleinigkeiten, Kindereien widerstrebt dem gesunden Geiste ebenso sehr als fortwährende Ruhe. Darum dürfen elementarische Uebungen, auch die bildendsten, nicht länger fortgesetzt werden, als nöthig ist, um höhere Uebungen zu begründen, ein Verweilen dabei bis sie zu einer solchen Vollendung gediehen sind, die den Lehrer als Kritiker befriedigt, ertödet die Lernlust. Besonders gefährlich wird diese Klippe bei dem gemeinschaftlichen Unterrichte vieler Kinder, wenn man die entwickelteren auf die zurückgebliebenen warten lassen will. Der Mangel an Lehrkräften, die Noth entschuldigt zuletzt auch Dies, aber sie rechtfertigt den Lehrer nicht, wenn er es abwenden oder vermindern konnte. Freilich wird auch oft genug umgekehrt gefehlt. Dem Lehrer sind natürlich

die elementarischen Uebungen langweilig, er hält sie wenigstens für leicht, weil er deren Schwierigkeiten längst vergessen hat. So fehlt es ihm denn an der jedem Erzieher so nothwendigen Geduld, und er treibt die Schüler zum Neuen, ohne das Alte klar gefaßt und dauernd befestigt zu haben. Dies widerstreitet der Gründlichkeit ebenso sehr als der Rechtzeitigkeit des Unterrichts, und weil gewöhnlich die Hoffnungen des ungeduldigen Lehrers nicht in Erfüllung gehen, so folgt oft noch ungerechter Tadel und Vorwürfe, so daß auch noch die Freundlichkeit verletzt wird. Am gefährlichsten wird diese Ueberschreitung bei kleinen Kindern, wo der Abstand der Bildung zwischen Lehrer und Lernenden am größesten und das Bedürfniß fester Grundlegung am entschiedensten ist.

Die Ungeduld der Lehrer und fast noch mehr der Eltern verschuldet noch eine Versündigung gegen den Grundsatz der Neuheit des Unterrichtes. Indem sie nämlich nicht abwarten können, bis die rechte Zeit zu einem Fortschritte gekommen ist, theilen sie den Kindern schon Unvollständiges, Unzusammenhängendes aus Wissenszweigen mit, welche der natürlichen Entwicklung gemäß dem Kinde noch verschlossen sind, streifen aber dadurch den Reiz der Neuheit für die Zukunft ab, und erfüllen das Kind obendrein mit der Eitelkeit, Dinge zu verstehen, die ihm der That nach ganz unbekannt sind. Uebernehmen später gründliche Lehrer solche verbildete Zöglinge, so finden sie Unlust zum ernsten Lernen. Die Rückkehr zu dem vermeintlich bekannten Gegenstand ist pädagogisch nothwendig, muß also erzwungen werden und verleidet beiden Theilen das Geschäft. So wie der Erzieher immer noch Genüsse und Erregungen für eine spätere reifere Zeit auffsparen und nicht durch Verfrühung die Knospen abbrechen soll, so auch der Lehrer im Unterrichte. Dem Kinde ist ja noch Alles neu, und es bedarf nicht der stärkeren Reize der Erwachsenen. Man beobachte nur die Spiele der Kleinen, wie oft in ihnen Dasselbe wiederkehrt, ohne sie zu ermüden, wie das Unscheinbare gefällt, und wie kleiner Anregungen es bedarf, um ihnen Etwas interessant zu machen. Auch der Unterricht darf und soll sich im Anfang um Kleines drehen und Wiederkehr nicht scheuen. Es wirkt nicht blos auf die Bescheidenheit günstig, wenn der Schüler weiß, daß er noch einen weiten Weg vor sich hat, sondern auch auf die Freude am Lernen selbst, wenn nur zwischen jenem

entfernten Ziele in deutlicher Nähe andere untergeordnete Ziele liegen und sich zum Stufengang organisiren. Deutliche Einschnitte in den Stoff entsprechen dem Gesetz der Neuheit, während lange unübersehbare Strecken ermüden. Dies reicht bis auf die äußerliche Einrichtung der Lehrbücher herunter. Sind dieselben übersichtlich eingetheilt, sieht der Schüler Was er jeden Tag, jede Woche, jeden Monat gelernt hat oder lernen soll, so sind ihm die Ruhepunkte gegeben, und jede folgende Anstrengung hat eine gewisse Neuheit. Man braucht also eben nicht immer zu neuen Büchern, neuen Wissenschaften überzuspringen, um unserer Forderung zu entsprechen, wenn nur die Gliederung im Inneren sichtlich genug ist. Auch die Zeitabschnitte, die Ferien, die mit ihnen in Verbindung stehenden Wiederholungen, Prüfungen und Einleitungen können dem Zwecke der Neuheit dienen, denn der Schüler sieht eine Reihe von Unterrichts-Thätigkeiten zu einem Ganzen vollendet und hofft eine neue Reihe. Wenn dann seine Hoffnung nur nicht getäuscht wird. Hält der Lehrer aus überwiegenden Gründen für nöthig, auf einer höheren Stufe nochmals auf den Stoff der niedrigeren zurückzukommen, so suche er wenigstens nach einer neuen Form, da läßt sich der lenksame Geist des Schülers auch das an sich Widerwärtige gefallen. Nur das Gefühl des vergeblich-gearbeitet-Habens muß ferne gehalten werden.

§. 49. Natürlichkeit des Unterrichtes.

Viele Pädagogen haben die Naturgemäßheit der Erziehung oder auch blos des Unterrichtes als ein mehr oder weniger hochstehendes Prinzip hingestellt und verstehen darunter den möglichsten Anschluß der pädagogischen Thätigkeit an die natürliche Entwicklung des Kindes. Dieser Anschluß ist nun allerdings nothwendig, allein doch nicht in dem Maaße, daß er die übrigen erziehlichen Grundsätze beherrschen sollte. Vielmehr wird er von diesen vielseitig beschränkt, denn wir kommen fast ebenso oft in den Fall, der natürlichen Entwicklung entgegentreten als folgen zu müssen. Auch läßt sich nicht so geradezu ermitteln, Was natürliche Entwicklung ist und Was künstliche, eine greift immer in die andere ein, der Mensch ist in geistiger Hinsicht gar keiner rein natürlichen Entwicklung fähig. Deßhalb beschränken wir hier den Begriff der

Natürlichkeit des Unterrichtes darauf, daß der Lehrer sich nicht ohne überwiegende Gründe von dem Gange der unabsichtlichen Entwicklung des Geistes entfernen soll.

Demgemäß wird der Lehrer alle Aeußerungen der natürlichen Entwicklung der Kinder überhaupt und des einzelen Kindes insbesondere sorgfältig zu beobachten und demnächst zu berücksichtigen haben. Zeigt das Kind Neigung oder Abneigung gegen einen Unterricht, so ist Dies ein Fingerzeig für den Lehrer, der Ursache derselben nachzuforschen; erkennt er es als Ausfluß der kindlichen Natur, so hat er seine unterrichtliche Thätigkeit darnach zu bemessen. In einem gewissen Alter sind die Kinder mechanischen Beschäftigungen zugethan, es wäre höchst unnatürlich, gerade dann den abstrakten Unterricht zu häufen, es wird ja eine Zeit kommen, wo die Kinder von selbst mehr darnach verlangen. In dem Alter der vorherrschenden Sinnlichkeit muß Anschauungs-Unterricht und der übrige Unterricht anschaulich getrieben werden. Es gibt eine Periode, wo die Stimme ihren Dienst zum Gesange versagt, es wäre unnatürlich, dann diesen Unterricht erzwingen zu wollen. Und so in Vielem.

Aber die Natürlichkeit fordert auch Berücksichtigung der Individualität. Das Mädchen will anders unterrichtet sein als der Knabe, wenigstens der Form nach, das schwächliche, ängstliche Kind wieder ganz anders als das gesunde, ungestüme, verwegene. Dem innigen Naturell sagt der Unterricht zu, welcher das Gefühl anspricht, dem lebhaften vielmehr die herauswirkende Thätigkeit der Aufgaben. Mit Recht verlangt man also, daß der Lehrer auf solche individuellen Schattirungen nicht blos achte, sondern auch im Stande und geneigt sei, den Unterricht demgemäß abzuändern. Jedoch wird in dieser Beziehung den Lehrern auch oft gar Zuviel zugemuthet. Nicht jeder Eigensinn eines Kindes gehört zu der Individualität seines Charakters und die Verwöhnungen müssen gerade, weil sie krankhafte Zustände sind, nicht respektirt, sondern verdrängt werden, wenn auch nicht mit plumper Hand, doch immer mit Entschiedenheit. Das Kind muß auch seine Natur bezwingen lernen und es würde es können, wenn nicht schwache Eltern ihm so oft die Kraft dazu raubten. Vollends in dem gemeinsamen Unterrichte der Schulen ist es unmöglich, die Individualität in dem Maaße zu berücksichtigen, als überzärtliche Eltern verlangen. Der

Unterricht würde an lauter Nebenfragen hängen bleiben, die Gerechtigkeit und der Gemeinsinn auf gleiche Weise verletzt werden. Da ist es weit natürlicher, daß das Kind sich in die gemeinsamen Formen füge, als Anspruch erhebe auf Fügsamkeit des Lehrers und der Mitschüler. Wo die sonstigen Verhältnisse nicht gar zu grell von einander abweichen und der Lehrer weise Ausnahmen zu machen versteht, da ist solches Leben nach einer Regel und in einem Takte weit leichter, als es von außen sich ansieht, und der Charakter gewinnt ungleich mehr dabei, als bei einer weichlichen Individualisirung. Am schwersten stellt sich gewöhnlich die Aufgabe, wenn wegen Mangels an Lehrkräften Kinder von ungleichem Alter und ungleichen Fähigkeiten gemeinschaftlichen Unterricht erhalten sollen. Oft bleibt dann dem Lehrer keine andere Zuflucht, als der wechselseitige oder Doppelunterricht. So unvollkommen solche Mittel erscheinen, so verdienen sie doch oft noch den Vorzug vor dem stumpfen Harren der entwickelteren Schüler auf das Nachrücken der übrigen, und dem verzweifelnden Aufgeben alles Gelingens der von allem Verständnisse des Unterrichtes ausgeschlossenen Nachzügler. Von dem strengen wechselseitigen Unterrichte muß man zwar gestehen, daß er selbst das Merkmal der Natürlichkeit nicht besitzt, weil der zu seiner Durchführung nothwendige Mechanismus allzu viel Künstliches enthält und nur in der Hand eines sehr geschickten Leiters den Anstrich der Natürlichkeit wieder gewinnt. Das Urbild alles natürlichen Unterrichtes ist die Familie, das Urbild der Bell-Lancasterischen Methode aber die Fabrik.

Zu der Natürlichkeit des Unterrichtes ist deßhalb eine Nachahmung des Familienverhältnisses sowohl im Aeußeren als im Inneren zu rechnen. Eine übergroße Anzahl von Schülern hebt diese Bestrebung schon einigermaßen auf, weil der Lehrer nicht jedem einzelen nahe genug zu stehen vermag. Die Versetzung der Kinder in eine ganz fremdartige Umgebung ist ebenfalls der Natürlichkeit des Unterrichtes nicht günstig, und die Schulpaläste in manchen Dörfern widersprechen unserem Grundsatze. Kalte Entfernung der Lehrer von den Schülern, welche auch in anderen Beziehungen tadelnswerth erscheint, entspricht ebenso wenig der Natürlichkeit desselben, selbst heftige Aufregungen und übertriebene Strafen, wenn sie selten und auf gerechte Veranlassung sich ereignen, schaden weniger als jene theilnahmlose Abgemessenheit, welche dem Familienleben ganz unähnlich ist.

Schon die Sprache des Lehrers soll die Bahn der Natürlichkeit nicht verlassen, sich an das außer der Schule Gehörte, so viel als höhere Zwecke gestatten, anschließen. Die häusliche Sprache des Kindes soll veredelt, aber nicht radikal geändert werden. Darauf soll schon das Beispiel des Lehrers berechnet sein. Affektirte, pathetische, das Einheimische verläugnende Sprache ist kein natürliches Muster für die Schüler, und kein Empfehlungsbrief bei den Eltern. Wozu auch die Fäden, welche das Kind an die Seinigen binden, so auf einmal zu zerreißen suchen, da der Nachtheil des Gelingens größer ist als das Mißlingen! Das Kind soll den Lehrer zu den Seinigen rechnen, aber für den Intelligentesten unter ihnen ansehen.

Ueberhaupt sei der weise Lehrer der Kindlichkeit in allen Beziehungen günstig. Was aus guter Meinung, aus Naivetät gefehlt wird, das läßt sich leicht verbessern, wenn aber Pedanterie, eitles Streben nach Auszeichnung oder gar Scheinheiligkeit in dem Unterrichte auftauchen, diese bekämpfe er mit aller Energie. Gar manche knabenhafte Plumpheit und Rohheit verdient verziehen zu werden, während die scheinbare Politur die unedelsten Handlungen zudeckt. Das sollten die Lehrer an höheren Lehranstalten ganz besonders beherzigen.

Da die Schule sich nicht ohne Noth von dem Tone der Familie entfernen soll, so muß den Schülern gestattet sein, an den Lehrer Fragen und Wünsche zu richten, und der Lehrer hat, so lange dieselben nicht muthwillig und unzeitig sind, sie zu berücksichtigen. Es würde in gleichem Grade der Natürlichkeit, wie der Selbständigkeit der unterrichtlichen Entwicklung schaden, wollte man die Schüler in gänzliche Passivität verweisen. Auch hat ja der Lehrer gerade dadurch Gelegenheit, die Bescheidenheit und Anständigkeit seiner Schüler zu beobachten und Ueberschreitungen zurechtzuweisen.

§. 50. Leichtigkeit des Unterrichtes.

Wenn wir verlangen, der Unterricht solle leicht sein, so heißt Dies nicht ein Spiel für die Lernenden, sondern ihren jedesmaligen Kräften so angemessen, daß sie aus Mangel an Erfolg die Lust und Hoffnung nicht verlieren. Man hat wohl hier und da auch gemeint, es werde heutiges Tages der Jugend in den Schulen zu leicht gemacht, daher

rühre der sich immer mehr ausbreitende Uebermuth derselben, aber man ist den Beweis schuldig geblieben. Denn diejenigen Lehrer, welche ihren Schülern die ganze Unterrichts-Arbeit leicht zu machen wissen, finden auch den meisten Gehorsam und erziehen unter gleichen Umständen am ersten zur Bescheidenheit. Dagegen haben diejenigen, welche entweder durch unverhältnißmäßige Aufgaben den Kindern das Lernen verleiden, oder durch anfängliche Spielerei die Kraft schwächen, und dann an der Erreichung des Ziels verzweifelnd zu inkonsequenter Strenge greifen, fast immer die ungesetzlichsten und unlenksamsten Schüler. Wenn der Unterricht im Allgemeiuen leicht genug ist, um den Schülern Vertrauen auf ihre Kraft einzuflößen, so wird eine einzele Schwierigkeit sie nicht abschrecken, und ein einzeles Mißlingen sie nicht niederbeugen. Geht es aber durch die Hülfeleistungen des Lehrers jetzt über Manches rascher hinaus als vordem, so haben wir auch ein reicheres Unterrichts-Material und zahlreichere Ansprüche des Lebens. Würde jetzt nicht Manches kürzer abgemacht, so würden wir bei der stets wachsenden Wissenschaft bald den Unterricht nicht mehr bestreiten können. Aber Was ist leicht? Das eben ist so leicht nicht zu sagen. Fragt man die einzelen Meinungen, so weichen sie aufs äußerste von einander ab. Sucht man ein allgemeines Merkmal, so fehlt es an stichhaltigen Anhaltspunkten. Man hat gesagt, das Einfache sei leicht. Im Gegensatz gegen das besonders Komplizirte mag Das wahr sein, allein ist nicht oft gerade das Einfachste am schwersten zu finden? Hat man nicht fast bei allen Erfindungen das Einfache zuletzt erfunden? und erst durch künstliche Zerlegung die einfachen Stoffe entdeckt? Dann soll wieder das Anschauliche das Leichte sein. Allerdings wird von dem Kinde das Anschauliche meistens zuerst erfaßt, aber doch auch nur mit Einschränkung. Es gibt auch znsammengesetzte, es gibt auch vorübereilende Anschauungen, deren Erfassung große Schwierigkeiten bietet. Wir müssen uns immer wieder an die Erfahrung wenden, aber nicht an die individuelle, sondern an die Erfahrung im Großen. Was von den Kindern bei sorgfältiger Beobachtung zuerst und mit der mindesten Anstrengung erkannt und behalten wird, Was von der jugendlichen Menschheit erkannt und in Worten hinterlassen worden ist, Das trägt die erprobten Kennzeichen der Leichtigkeit an sich. Und allerdings sind diese elementaren Vorstellungen zugleich anschauliche und einfache, aber

doch kommen noch andere Merkmale ins Spiel; vor Allem die Verwandtschaft der neu aufzunehmenden Vorstellung mit bereits vorhandenen uud geläufigen Vorstellungen. Je breiter diese Grundlage ist, desto leichter bauen sich die Vorstellungs-Reihen weiter auf. Auch hängt gar Viel von der Beschaffenheit der Zeichen ab, wodurch die zu lernenden Vorstellungen mitgetheilt werden. Sind diese Zeichen glücklich gewählt, so folgt die Vorstellung oft ohne Mühe. Die Leichtigkeit des Unterrichts besteht aber meistens weniger in der Leichtigkeit der Vorstellungen an sich und welche unter Erwachsenen und Gebildeten gilt, sondern in den Hülfeleistungen, welche der Lehrer dem Schüler bietet, also in der Behandlung des Stoffs. Alles was den Anstrengungen des Schülers, das Mittgeheilte zu verstehen, erheblichen Widerstand entgegensetzt, muß von dem Lehrer weggeräumt werden; denn nicht der Schüler hat die objektiven Schwierigkeiten des Stoffs zu überwinden, sondern der Lehrer. Deßhalb war es eine klägliche Eigenschaft des vormaligen Unterrichtes, welche noch jetzt hier und da gehegt wird, die größere Unbequemlichkeit auf den Schüler zu werfen, während der Lehrer es sich bequem machte. Der Lehrer gab blos auf, forderte blos auf, der Schüler sollte das Uebrige thun. Das aber ist keine Unterrichtskunst, wenn ich gebiete: Erzähle, beschreibe, zeichne, sondern wenn ich den Schüler zum Erzählen, Beschreiben, Zeichnen befähige. Am ärgsten hat sich dieser didaktische Mißgriff im Buchstabiren gerächt, wo der Lehrer den Schülern die Hauptsachen gar nicht zum Bewußtsein brachte, sondern ihrem Nachdenken überließ. Freilich ist es nicht besser, wenn man die Orthographie mit hochfahrenden Regeln erzwingen will, oder den Styl mit unkindlichen Aufgaben, oder die Präparation auf schwere Schriftsteller mit einem überfüllten Lexikon.

Die Pflicht des Lehrers erheischt: Zerlegen und das Einzele zum Bewußtsein bringen, den Weg so zu ebnen, daß der Lernende meistens gerade fortgeht, selten strauchelt und zum Fallen nur ausnahmsweise kommt. Die Gehkraft übt sich ja nur durch Gehen. Doch würde das Kind ohne Hülfeleistung nicht gehen lernen. Der Lehrer darf nicht abwarten, bis sich die Unzulänglichkeit der Kräfte des Schülers zeigt, er muß dasselbe schon vorbeugend unterstützen. Durch rechtzeitige und hinlängliche Vorbereitung wird auch das Schwere leicht.

Ist die Aufgabe des Unterrichts synthetisch lösbar, d. h. hat der Lehrer es in seiner Gewalt, mit dem Einzelen anzufangen und zum Allgemeinen fortzugehen, so fordert das Gesetz der Leichtigkeit, daß sie auch wirklich synthetisch gelöſ't werde, d. h. daß kein höherer Begriff mitgetheilt werde, bevor die niederen bekannt und geläufig sind, daß kein Zusammengesetztes dem Verständniß vorgelegt werde, bevor die einfachen Elemente zu Vorstellungen geworden sind. Fordert aber der Stoff die Analysis, d. h. ist ein Zusammengesetztes unausweichlich gegeben, ehe das Einfache bekannt oder im Bewußtsein war, so zerlege man das Zusammengesetzte so, daß es sich an bekannte Vorstellungen anschließt und mit deren Benutzung wieder zur Synthesis wird. So kommt man von dem Wort auf den Laut, und setzt aus den nun bekannten Lauten Wörter zusammen; so geht es von dem Körper zur Fläche, von da zur Linie und zum Punkt, aber nun folgt die Synthese aus Linien zum Dreieck und allen Figuren. Zur Leichtigkeit des Urtheils gehört der Kontrast. Nicht das nah Verwandte ist leicht zu unterscheiden sondern das weit von einander Abstehende. Darum ist die Häufung ähnlicher Wörter oder sonstiger Zeichen wie auch ähnlicher Begriffe gegen unser Gesetz. Wichtig ist, daß zur Vergleichung allenthalben zwei Vorstellungen hinreichen, mehrere verwirren. Auch müssen diese Vorstellungen gleichartig sein, ungleichartige bedürfen erst einer Einrichtung, wodurch die Operation komplizirt wird. Jede Aufgabe, welche sich nicht auf eine Operation mit zwei gleichartigen Elementen beschränkt, ist noch keine einfache und kann noch weiter zerlegt werden. Aber ob sie durch diese Zerlegung leicht genug für den Lernenden ist, ob die Qualität der Elemente nicht Schwierigkeiten entgegenstellt, Das muß der Lehrer im Einzelen entscheiden.

Es reicht indessen keineswegs hin, eine Aufgabe in ihre Theile zu zerlegen, um sie erfaßlich zu machen, die Konstruktion dieser Theile zu einem Ganzen darf ebenfalls keine zu lange und sublime Reihe bilden. Die Synthese der leichtesten Elemente kann durch ihre Größe und Art die Fassungskraft der Schüler übersteigen, denn bei allen Aufgaben gibt es Schwierigkeiten sowohl der Quantität als der Qualität nach. In der Regel muß die qualitative Schwierigkeit zuerst überwunden sein, ehe man quantitative dazukommen läßt. Erst muß also der Schüler einsylbige Wörter lesen können, ehe man ihm zweisylbige vorlegt. Doch kann die andere Seite der Aufgabe auch überwiegende Schwierig-

keiten bieten, es gibt zweisylbige Wörter, welche sich leichter lesen lassen als einsylbige. Ebenso ist die Auffassung immer leichter als die Verarbeitung und Reproduktion. Deßhalb erst unmittelbare Nachahmung, dann Nachbildung und zuletzt Selbstschöpfung, oder erst Einprägung, dann Verständniß und zuletzt Anwendung.

Ein vorzügliches Hinderniß der leichten Auffassung liegt auch in dem Gebrauch der Abkürzungen, welche für andre als unterrichtliche Zwecke geschaffen sind, und wodurch mindestens der Grundsatz: Nicht mehr als eine Schwierigkeit auf einmal verletzt wird. So beruht das schriftliche Rechnen fast durchgehends auf Abkürzungen, welche zwar dem Rechnenden selbst sehr förderlich und Zeit ersparend sind, aber das Verständniß der Rechnung erschweren. Diese müssen also bei dem Unterrichte anfangs beseitiget werden.

Ein Beförderungsmittel der Leichtigkeit, wenigstens für Gedächtnißaufgaben, ist der Takt und die Symmetrie. Diese sind also überall, wo nicht höhere Rücksichten im Wege stehen, anzuwenden. Daß auch auf andere Weise die Ideen-Assoziation von Seiten des Lehrers gefördert, daß vermittelnde Vorstellungen herbeigeschafft werden mußten, ist schon unter dem Artikel von der Ausbildung des Gedächtnisses gesagt worden.

§. 51. Organisation des Unterrichts.

Der Unterricht ist nicht eine vereinzelte Thätigkeit, sondern eine Summe von neben- und nacheinander wirkenden Thätigkeiten. Diese würden jedoch den Zweck sehr unvollkommen erreichen, wenn sie nicht untereinander in geordneter Wechselwirkung stünden, also ohne Organisation wären. Diese darf um so weniger fehlen, als der Unterricht sich über eine bedeutende Reihe von Jahren zu erstrecken pflegt, so daß die gewöhnliche Erinnerung meistens den Anfang verloren hat, ehe der Endpunkt erreicht ist, und als derselbe in den meisten Fällen nicht von einer einzigen Person besorgt werden kann, die Grundsätze der unterrichtenden Personen aber nicht blos abweichend, sondern geradezu widerstreitend sein können. Aus diesen Gründen hängt denn nach der intellektuellen und gemüthlichen Tüchtigkeit des Lehrers das Gelingen des Unterrichtes am meisten von der Organisation ab. Hat der unorganische Unterricht bisweilen gleichwohl gute Früchte getragen, so hat ein absichtsloser Organismus stattgefunden oder die besondere Begabtheit

der Lehrer den Mangel ersetzt. Sonst aber können Erfahrungen genug zeigen, wie der beste Wille, die glücklichsten Anlagen der Schüler blos an dem Mangel an Organisation gescheitert und ihre Ausbildung gänzlich mißlungen ist, und wie eine Reihe von talentvollen und kenntnißreichen Lehrern Nichts ausgerichtet haben, weil ihr Unterricht nicht in einander wirkte. Dazu kommt nun noch die Mitwirkung des Hauses, der Bücher auf den eigentlichen Unterricht, der Zusammenhang der Intelligenz mit der Sittlichkeit, kurz die unendlich vielen Beziehungen, worin das Geschäft des Unterrichtes mit dem Gesammtleben steht, so daß jeder Zweifel gegen die Nothwendigkeit der Organisation des Unterrichtes verstummen muß.

Fragt man nun nach den einzelen Merkmalen dieser Organisation, so finden wir als die hervortretendsten: Einheit, Stufenmäßigkeit, Rechtzeitigkeit, Vollständigkeit, Sorgfalt, Sparsamkeit. Man erkennt daraus das Streben nach innerer und äußerer Gesetzmäßigkeit, welches sich zu organischer Einheit gestaltet, wenn man keinem Gesetze einen überwiegenden Einfluß gestattet, sondern das eine durch das andere beschränkt. Deßhalb ist jede unterrichtliche Forderung für sich einseitig und führt ohne Weisheit ausgeführt zu Uebertreibungen. Sind die Lehrer darum nicht sorgfältig für ihren Beruf erzogen, haben sie nicht gute Muster angeschaut und wohlgeleitete Uebungen im Unterrichten angestellt, ist ihnen die Veranlassung zur Fortbildung entzogen, so ist trotz aller positiven Gesetze und Rathschläge immer Einseitigkeit zu besorgen.

§. 52. Einheit des Unterrichtes.

Die unterrichtliche Bildung jedes Individuums muß ein Ganzes ausmachen von dem Worte an, das auf der Mutter Schooße gelernt wird, bis zu der Wissenschaft, die der Jüngling halb selbständig, halb durch Unterricht erfaßt. Sind widerstreitende Elemente darin, die einander theilweise aufheben, theilweise verwirren, divergirende Richtungen, wodurch die Kraft zersplittert wird, so entsteht keine harmonische Bildung und der Zweck wird mehr oder minder verfehlt. Diese Einheit muß aber in einer zwiefachen Richtung gedacht werden, in der Uebereinstimmung des gleichzeitigen, und in der des auf einander folgenden Unterrichtes. Auch wird sie theils auf negativem Wege bewirkt, indem

man das Widerstreitende abhält, theils auf positivem, indem man das nämliche Resultat durch verschiedene Unterrichtsmittel zu erreichen sucht. Liegt der Unterricht nur einem Lehrer ob, in dessen Bewußtsein sich alle Theile desselben konzentriren, und welcher sich mit in die Bildung des Schüler hineinlebt, so ist die Aufgabe so schwer nicht, vorausgesetzt, daß der Lehrer wirklich einen übersichtlichen Blick und festen Charakter besitzt. Wirken aber mehrere neben einander und sind dieselben von ungleicher Bildung und ungleichen Lebens-Grundsätzen, so kann nur durch einen sehr sorgfältigen Plan und eine weise Direktion den Gefahren der disharmonischen Bildung vorgebeugt werden. Ob der Schüler mehrere oder nur einer sind, Das macht hierbei weniger aus, weil gerade bei den mannigfaltigen Individualitäten eines Schülerkreises oft die Mannigfaltigkeit der Lehrer wieder ausgleichend wirkt, indem sich ein Schüler mehr an den einen seiner Lehrer anschließt und dessen Muster folgt, während ein anderer seine Befriedigung bei einem anderen findet. Ein einzeles Kind unter dem Einflusse mehrerer, insbesondere gleichberechtigter Lehrer wird dagegen gar leicht in Zerrissenheit hineingetrieben. Allein auch abgesehen von der Persönlichkeit der Lehrer können die Unterrichtsstoffe einander neutralisiren oder hemmen. Schon das Zuvielerlei besonders im zarten Alter hat außer dem Nachtheil der Ueberlastung, auch den anderen, daß eine Vorstellung die andere verdrängt, verwirrt oder verdunkelt, und daß eine aus Harmonie entspringende Freudigkeit und Klarheit unmöglich wird. Insbesondere sind zwei parallele Vorstellungsreihen zu gleicher Zeit mitgetheilt einander hinderlich, z. B. zwei Sprachen in solchem Entwicklungsgang, daß die eine sich nicht an die andere anlehnen kann, gleich zwei wankenden Stützen, wovon die eine die andere zu Falle bringt. Daher rührt der üble Erfolg der gleichzeitigen Erlernung zweier lebenden Sprachen, welche in vornehmen Familien oft genug beliebt wird. Dem materiellen Zwecke der frühzeitigen Fertigkeit im Sprechen wird hier ein schweres Opfer gebracht, der ganze formale Nutzen der Sprachbildung. Weil Nichts fest und scharf begränzt ist, so überzieht Oberflächlichkeit die ganze Begriffs-Entwicklung des mit doppelten Zeichen für jede Sache überschütteten Kindes.

So hemmt auch die Vorlage ungleicher Muster zur Nachahmung den Fortschritt. Der Lernende ist nicht leicht im Stande, selbst eine Ver-

mittlung zwischen den verschiedenen Beispielen zu treffen, vielleicht sogar das Beste des einen mit dem des anderen zu verbinden. Er muß vielmehr das Gelernte wieder verlernen, um dem neuen Vorbilde zu folgen. So geht es mit verschiedener Aussprache zweier Lehrer, mit ungleicher Vorschrift im Schreibunterrichte, mit kontrastirendem Fingersatz beim Klavierspielen u. s. w. Findet sich nun gar bei einem und demselben Lehrer die Inkonsequenz bald so, bald anders zu lehren, wie Dies bekanntlich in Orthographie, Lesen u. dgl. nicht selten vorkommt, so muß die Unsicherheit zuletzt in einen Mangel an Zutrauen zu dem Lehrer oder in eine zur Gewohnheit werdende Ungenauigkeit übergehen. Andere Lehrer widersprechen sich zwar weniger selbst, stellen aber alles in der Wissenschaft Unentschiedene als völlig gleichberechtigt dar, oder legen es wohl gar den Schülern zur Entscheidung vor. In dem ersteren Falle wird das Fassungsvermögen ohne Noth überlastet, die Meinung begünstigt, als gebe es mehr als eine Wahrheit, also der Indifferentismus genährt, in dem anderen die Vermessenheit des jugendlichen Geistes, die Anmaßlichkeit geradezu aufgerufen. Mag man die Sache betrachten wie man will: der Schüler darf anfangs immer nur eine Vorstellung als die richtige erhalten, und erst, nachdem sich diese befestigt und das Urtheil gereift ist, eine zweite daneben kennen lernen, deren Verhältniß zu der ersten er dann zugleich bestimmt erfahren muß. Ist sie die minder wahrscheinliche Meinung, so reihe sie sich als historische Notiz an, ist sie eine genauere Fassung als die frühere, so entwickle man die unvollkommnere zu der vollkommneren.

Auch die wirklich koordinirten Vorstellungen dürfen nicht lange auf ihre Einigung warten. Schon um der Behaltlichkeit willen soll der Lehrer nach Assoziation derselben streben, also Mittelideen aufsuchen, wodurch sie in dem Geiste des Schülers einander anziehen. Nur müssen dies nicht immer gerade höhere Begriffe sein, worin beide aufgehen, noch weniger muß man die höheren Begriffe vorausschicken, um die untergeordneten sogleich einigen zu können. Dies logisch-analytische Verfahren streitet gegen das Gesetz der natürlichen Entwicklung und führt nur allzu oft zur Unwahrheit. Vielmehr suche man die nächst liegenden, anschaulichsten gemeinschaftlichen Merkmale zweier Vorstellungen, solche, welche der Lernende mit geringer Nachhülfe von selbst findet, und bewirke dadurch Einigung des ursprünglich Getrennten. Und zwar

wird bei einem vollkommnen Organismus des Unterrichtes dieser geistige Verband des Gelernten sich nicht blos innerhalb der durch den Namen geschiedenen Fächer zeigen müssen, sondern auch über diese Gränzen hinausgehen. Religiöse Begriffe führen zu historischen und historische zu religiösen, Weltkunde beleuchtet die Mathematik und die Mathematik die Weltkunde. Jeder einzele Unterricht und Unterrichts-Theil muß zuletzt als ein Glied des als Ideal vorschwebenden Gesammtbildes der geistigen Vervollkommnung erscheinen. Aber freilich muß die Verbindung auch eine wahrhaft organische, also natürliche, lebendige, auf Wechselwirkung beruhende sein. Vom Zaun gebrochene und gewaltsam herbeigeschleppte Beziehungen schaden mehr als sie nützen. Noch weniger gewinnt die Gesammtbildung durch Tyrannei einer einzigen unterrichtlichen Richtung. Zeitweises Vorherrschen eines gewissen Unterrichtszweiges, welcher gerade vorzugsweise den Kräften des Lernenden angemessen ist, kann nicht Tyrannei genannt werden, ist vielmehr tief in der Natur begründet und es wäre sehr zu wünschen, daß die Schulen sich dieses successiven Verfahrens mehr als bisher bedienten. Allein wenn der Lehrer seine Lieblingsvorstellungen den Schülern aufdrängt, wenn er in einem von ihm begünstigten Fache in Einzelheiten eingeht, welche weder der Entwicklungsstufe des Schülers, noch den künftigen Lebensverhältnissen desselben angemessen sind, so beeinträchtigt er die Harmonie der Bildung und die Klage über Tyrannei ist begründet. Solcher Uebertreibungen haben sich nicht nur die Philologen zu Gunsten der alten Sprachen, die Theologen zu Gunsten des Religionsunterrichtes schuldig gemacht, sondern es geschieht nicht minder von Seiten der Realisten und Mathematiker, es ist die Einseitigkeit, womit die meisten Menschen ihren speziellen Beruf oder gewisse selbstgewählte Beschäftigungen überschätzen.

§. 53. Stufenmäßigkeit des Unterrichtes.

Ueber die Nothwendigkeit, den Unterricht stufenmäßig zu ertheilen, besteht unter allen Sachkundigen kein Zweifel mehr, allein die nähere Beschaffenheit dieser Stufen und ihres Zusammenhanges ist noch wenig ins Licht gestellt. Wer blos auf das extensive Wachsthum der Fassungskraft in dem Kinde sieht, der wird zwar auch Stufen des Unterrichtes

annehmen, aber nur der Ausdehnung der Aufgaben nach, er wird heute wohl 5 und morgen 6 Wörter memoriren lassen, aber um die innere Beschaffenheit derselben sich nicht bekümmern. Diese blos äußerliche Rücksicht auf die natürliche Kraftentwicklung stellt sich aber ohne alle nähere Untersuchung schon als einseitig heraus. Doch auch der Stufengang nach der Qualität der Unterrichts-Aufgaben ist einer höchst einseitigen Auffassung fähig. Wenn Jemand blos nach der augenblicklichen Schwierigkeit einer Aufgabe fragte, dem würde sich heute aus diesem Wissenszweige eine Gruppe von Vorstellungen als geeignet darstellen, morgen aus jenem. Ob dieselben im organischen Zusammenhange stünden, ob eine die andere vorbereite, stütze, ergänze, Das bliebe unbeachtet. Sollte dagegen umgekehrt eine Wissenschaft bis an ihren Zielpunkt verfolgt werden und dann erst eine andere, wenn gleich im Ganzen schwierigere, folgen, so wären solche Stufen viel zu groß, um übersichtlich zu sein und auf einmal in das Bewußtsein zu treten, und ein Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren wäre gar nicht durchaus einzuhalten. Auch würde die Harmonie der Kräfte nothwendig dadurch gestört, daß man sich zu lange bei der Ausbildung einer einzigen aufhielte. Der jugendliche Geist hat mancherlei Bedürfnisse zugleich und diesen allen muß zu rechter Zeit und in rechtem Maaße Befriedigung werden. Die wahre Stufenmäßigkeit des Unterrichts muß sich also auf allseitige Rücksichten gründen.

Da der Ausdruck Stufe ein bildlicher ist, so ist er begreiflicher Weise auch nicht sehr bestimmt, und es wäre im Interesse der Verständigung zu wünschen, daß für die verschiedenen Absätze des Unterrichtes, je nach ihrer Ausdehnung und Wichtigkeit verschiedene Benennungen existirten. Nimmt man nämlich die Entwicklung des Kindes zum Hauptaugenmerk, so lassen sich drei Vorgänge in seiner Aneignung des Unterrichtes unterscheiden, und weil der eine in der ersten Jugend mehr vorherrscht, der andre in der mittleren, der dritte in der reiferen, so hat man drei allgemeine Unterrichtsstufen unterscheiden wollen, nämlich Anschauung, Verständniß, Anwendung. So wahr diese Aufeinanderfolge der geistigen Operationen ist, so wenig lassen sich doch abgegränzte Stufen daraus machen. Denn sie pflegen in der kürzesten Zeit auf einander zu folgen, ja der Unterricht, welcher sie weit aus einander hält, kann nicht einmal gut genannt werden. Wir fordern vielmehr, daß in jedem

Unterrichtsgegenstand und auf jeder Stufe Anschauung, Verständniß und Anwendung Hand in Hand gehen und erst aus ihrer Verbindung ein für sich bestehendes Ganze entstehen soll. Deßhalb werden auf jeder Stufe nicht mehr anschauliche Elemente herbeigeschafft, als zur Einprägung und zum Verständniß, zuvörderst also zur Vergleichung, sodann aber zur Anwendung nöthig sind. Wenn in der Regel schon zwei Elemente hinreichen, so ist Dies doch keineswegs immer der Fall und schon im Elementarunterrichte nicht bei dieser Zahl festzuhalten. Wahr aber ist, daß zwei Buchstaben, zwei Zahlen, zwei Wörter schon zu einer gewissen Anwendung des Lesens, Rechnens, Satz-Bildens genügen. Auch der andere Satz, welcher bei Bildung von Stufen zum Leitfaden genommen zu werden pflegt: Immer nur eine Schwierigkeit auf einmal! kann nicht ohne alle Einschränkung angenommen werden. Denn jeder Stoff bietet Schwierigkeiten nach verschiedenen Richtungen, die Schwierigkeiten selbst sind also zusammengesetzt. Da kann es nun nicht fehlen, daß bisweilen mehrere Punkte zugleich die Auffassung erschweren, ohne daß es in der Gewalt des Lehrers steht, dieselben wegzuräumen, er müßte sich denn nicht scheuen, andere Unterrichts-Grundsätze ganz zu ignoriren. Aber gerade im Anfange bei der elementarischen Grundlegung des Unterrichts, wo die Aufgaben an sich weniger komplizirt sind, da läßt sich auch jener Satz in ziemlicher Strenge ausführen. Da zeigt sich auch die Verwandtschaft dieser Vorschrift mit einer anderen: Laß jede neue Aufgabe ein Ergebniß der vorausgegangenen und eingeübten sein. Mithin darf keine Mittelstufe übersprungen werden, wenigstens nicht von dem Lehrer ohne die Probe, daß seine Schüler größeren Fortschritten gewachsen sind. Denn allerdings kann das Streben, alle und jede Mittelideen einzuschieben, in langweilige Breite ausarten.

Indessen läßt sich dieser synthetische Weg nicht allenthalben verfolgen. Denn da jede Aufgabe sich nach verschiedenen Richtungen hin erweitern, verfolgen oder vertiefen läßt, so könnte Jemand jenen Grundsatz befolgen, dabei aber die nothwendigsten und dringlichsten Erkenntnisse bei Seite liegen lassen. Eine Rückkehr nach Erschöpfung der zuerst eingeschlagenen Richtung würde oft wegen der vorgerückten natürlichen Entwicklung und anderer Rücksichten sehr unbequem und unbefrie-

digend sein. Denn nicht blos die subjektive Befähigung des Schülers zu einer Aufgabe berechtigt den Lehrer, dieselbe zu wählen, sondern daneben auch die Hinsicht auf die spätere Brauchbarkeit des Materials. Es muß oft Etwas in Angriff genommen werden, was gerade nicht das Leichteste und Vorbereitetste ist, wohl aber das Nothwendigste. In diesem Falle muß der Lehrer durch analytische Kunst zu Hülfe kommen und jenen Satz in die andere Form bringen: Erleichtere die Schwierigkeit jeder Aufgabe durch Zurückführung auf Bekanntes und Geläufiges.

Es ist nicht weniger stufenmäßig unterrichtet, wenn die Schwierigkeit der Unterrichtsabschnitte blos im Ganzen eine aufsteigende und den zunehmenden Kräften angemessene ist, nur dürfen die Abschnitte nicht allzulang sein, nicht ganze Wissenschaften in sich einschließen. Ueberhaupt muß sich der rationelle Unterricht von dem Einflusse der herkömmlichen Benennung der Wissenschaften so gut wie von jedem anderen nicht-pädagogischen frei zu machen suchen, zumal da diese Benennungen oft gar willkürliche sind.

Der Inhalt der Stufen muß sich auch der Quantität nach nach den schwächeren oder stärkeren Kräften des Lernenden richten und zugleich die herkömmliche oder wenigstens vorausbestimmte Zeit des Unterrichtes einzuhalten suchen. Mithin sollen die Stufen des Unterrichtes der Kleinen weit enger sein, als die der Herangewachsenen, denn das Kind bedarf seiner Natur nach öftere Pausen und jede Pause soll wo möglich mit einem Einschnitte des Unterrichtes zusammentreffen. In der Regel ist es besser, die Stufen werden nach der bestimmten Unterrichtszeit (Stunde, Tag, Semester) abgemessen als umgekehrt, denn die Ersteren als geistigen Abschnitte lassen sich eher behandeln, als die materielleren und mit dem bürgerlichen Leben verflochtenen Zeitabschnitte. Lehrer, welche ihre logisch erdachten Stufen über alle äußerlichen Bestimmungen setzen wollen, verfallen gewöhnlich in Willkür, und wirken wenigstens in Schulen nicht segensreich. Je älter und entwickelter die Schüler sind, desto unabhängiger von der äußerlichen Gruppirung des Unterrichtsstoffes werden sie natürlicher Weise, allein eine völlige Freisprechung von dieser Organisation im Kleinen kann niemals stattfinden. Ist doch der Mensch überhaupt an solche Gruppirungen gebunden; richtet er doch sein ganzes Leben nach

scheinbar willkürlichen, innerlich aber nothwendigen Abgränzungen ein. Er lehnt seine Thätigkeit an Feste, Jahresumläufe, Monate, Wochen, Stunden, wo man allerdings auch andere Einheiten schaffen könnte, er faßt Vorsätze am Neujahr, am Geburtstage, während jeder andre Tag ebenso gut sein könnte. Im Unterricht ist diese Eigenheit der menschlichen Natur, Alles in festen Gruppen aufzufassen, nachzuahmen und den übrigen Unterrichts-Grundsätzen anzupassen. Selbst die Titel, unter welche sich die Stufen oder Gruppen zusammenfassen lassen, haben ihr Gutes, und man versäume nicht, wo es thunlich ist, jede Stufe mit einem charakterisirenden Namen zu versehen. Dies befördert nicht blos die Einprägung, sondern auch das Verständniß und die Anwendung. Lehrbücher ohne gehörige äußerliche Eintheilung, ohne Ueberschriften und Uebersichten leisten deßhalb bei allen sonstigen Vorzügen nicht dasselbe, wie die wohl gegliederten. Wo aber das Lehrbuch in dieser Beziehung nicht scharf genug ausgeprägt wäre, da hätte der Lehrer jedenfalls nachzuhelfen. Denn dem Lehrer liegt in allen Fällen die Ergänzung des Lehrbuchs ob.

§. 54. Rechtzeitigkeit des Unterrichtes.

Bei einer genauen Stufenmäßigkeit des Unterrichtes kann eigentlich die Rechtzeitigkeit nicht fehlen, doch treten in der Letzteren auch einige Eigenthümlichkeiten hervor, welche besondere Betrachtung verdienen. Denn daß es nicht so leicht ist zu bestimmen, wann der rechte Zeitpunkt für ein gewisses Lernen gekommen sei, ergibt sich schon daraus, daß selbst die besten Lehrbücher selten auszusprechen wagen, auf welches Lebens- oder Lehrjahr ihr Inhalt berechnet sei, und daß, wo Dies geschehen ist, die Wirklichkeit selten damit übereinstimmt. Gleichwohl ist daraus nicht zu schließen, daß die vortheilhafteste Zeit eines Unterrichtes sich überhaupt nicht bestimmen lasse, vielmehr der Willkür unterworfen sei. Jeder Lehrer fühlt recht gut, daß er mit seiner Belehrung entweder zu rechter Zeit oder zu früh oder spät komme, aber er vermag es nur nicht vorauszubestimmen.

Das Kind lernt von dem Augenblicke seiner Geburt an, denn es nimmt Eindrücke in sich auf, verarbeitet und reproduzirt dieselben, aber unterrichtet wird es doch erst später, denn dazu gehört Absicht des Leh-

rers und Zusammenhang der Mittheilungen. Und da die meisten Eltern Dies nicht verstehen, so kann man sagen: in der Regel werden die Kinder erst in der Schule unterrichtet. Kann dies eine Kleinkinderschule sein, welche die Kinder alsbald, nachdem sie mit einiger Sicherheit zu gehen und sich verständlich zu machen im Stande sind, aufnimmt, so ist Dies desto besser, es wird dann namentlich die Sprachentwicklung unter verständige Leitung genommen und die Anschauungen kommen ohne Verwirrung und mit stärkerem Bewußtsein in den Geist des Kindes. Diese Schule müßte dann zu der Zeit, wo der Thätigkeitstrieb sich mit bloßem Spiel nicht mehr zufrieden stellt, und wenn ihm nicht Arbeit geboten wird, in Unarten ausschlägt, in den strengeren Unterricht der gewöhnlichen Schule übergehen. Man hält das vollendete sechste Jahr für den mittleren Durchschnitt dieser Periode. Doch natürlich mit großer Unsicherheit. Hier wie auch später auf die Entlassung aus der Schule (meistens in dem vierzehnten Jahre) haben äußerliche Rücksichten stärker eingewirkt als die theoretische Ueberzeugung von der Rechtzeitigkeit der Einrichtungen. Sonst müßte man nicht nach dem vierzehnten Jahre, sondern nach der Möglichkeit der selbständigen Festhaltung und Erweiterung des durch den Unterricht Erworbenen fragen. Nur bei den Mädchen läßt sich allenfalls aus der um diese Zeit eintretenden körperlichen Reife ein Schluß auf die Rechtzeitigkeit der üblichen Entlassung aus dem Unterrichte machen, und auch dieser Grund ist eher ein disziplinarischer als ein unterrichtlicher. Indessen sind in den meisten Fällen die äußerlichen Verhältnisse, welche auf die Bestimmung solcher Termine einwirken, so gebieterisch, daß der Unterricht lieber Etwas an seiner Vollkommenheit aufgeben und sich anbequemen soll.

Gegen die innere Rechtzeitigkeit des Unterrichtes wird sich auf eine doppelte Weise verfehlt, indem man den schweren Unterricht zu frühe, oder den leichten zu spät bringt. In den ersten Fehler verfallen die meisten ungeübten Lehrer; sie denken und sprechen auch beim Lehren nur nach ihrer Weise, von ihrem Standpunkte aus, wo sie die jugendliche Vorstellungsweise längst vergessen haben. Sie wählen deßhalb schon unrichtig aus, ergreifen falsche Unterrichtsmittel, geben ihrem Unterrichte ungeeignete Formen, Alles darum, weil sie sich nicht aus sich heraus und in die Sphäre der Kinder versetzen können. Die Unzweckmäßigkeit solcher Lehrweise wird desto größer, je weiter der Ab-

stand der Bildungsstufe des Lernenden und Lehrenden ist. Oft gelingt es aber einem Lehrer wohl sich einem ganz kleinen Kinde anzunähern, weil er dessen Unmündigkeit begreift, aber bei etwas herangewachseneren vergißt er die zwischen ihm und ihnen liegende Kluft, weil dieselbe durch den Schein gemeinschaftlicher Sprech- und Handlungsweise verdeckt ist. Es bleibt aber gleichwohl ein Fehler und beweis't, daß der Lehrer seine Pflicht nicht erkannt hat, die Entwicklungsstufe seines Schülers zu beobachten und sich in dieselbe hineinzudenken.

Wer diese Vorschrift befolgt, wird auch dem entgegengesetzten Fehler nicht verfallen, erwachsenere Schüler mit allzu kindischem Unterrichte zu behelligen. Dies geschieht am leichtesten von Lehrern, welche durch langen Umgang mit kleinen Kindern vergessen, daß aus diesen Leute werden und daß nicht alle Mittel allenthalben hin passen. Selbst dann, wenn der Mangel an positiven Kenntnissen das Zurückgehen des Unterrichtes bis auf die Elementarstufe zu rechtfertigen scheint, müssen bei Erwachsenen andere Stoffe und Formen angewandt werden, als bei Kindern. An der Verkennung dieser Wahrheit sind nicht wenige Versuche zu Fortbildungs-Anstalten für Erwachsene gescheitert, und die Schriften für das Volk kranken nicht minder an der Verwechslung der Bedürfnisse des Volks mit denen der Kinder.

Ueberhaupt gleicht das Geschäft des Lehrers wie in vielen andern Stücken so auch in der Wichtigkeit die rechte Zeit zu beobachten dem des Arztes. Auch das beste Mittel, auch die sorgfältigste Behandlung zu unrechter Zeit angewandt fruchtet Nichts, kann vielmehr schaden. Deßhalb läßt sich nicht Alles in Vorschriften pressen, sondern der freien Beobachtung und dem geübten Urtheile des Ausführenden muß das Wichtigste überlassen bleiben, obgleich die aus Erfahrung und Nachdenken Anderer geschöpften Regeln unentbehrliche Fingerzeige für denselben enthalten und eine Geringschätzung derselben eine tadelnswerthe Selbstüberschätzung wäre. Mit diesen Einschränkungen mögen denn auch folgende Vorschriften angewandt werden.

Wenn der Schüler selbst durch wißbegierige Fragen auf einen neuen Lehrgegenstand hinzielt, dann kann Dies als ein Zeichen der Reife für denselben genommen werden. Neugierigen, von Anderen angeregten Fragen ist dagegen diese Bedeutsamkeit nicht beizulegen. Unge-

wöhnliche Theilnahmlosigkeit oder Schlaffheit der Schüler kann zwar von mannigfaltigen Ursachen herrühren, deutet aber gewöhnlich auf Unzeitigkeit des Unterrichtes, sei es der äußerlichen Umstände wegen, z. B. großer Hitze, allzu langer Dauer des Lehrens, sei es innerlicher Verhältnisse wegen, also Unreife oder Ueberreife der Entwicklung. Umgekehrt ist man berechtigt aus der lebhaften Theilnahme der Schüler an einem Lehrgegenstande oft einen Schluß auf die Rechtzeitigkeit des Unterrichtes zu machen. Mehrere Lehrgegenstände zu gleicher Zeit angefangen und parallel fortgeführt schwächen und verwirren einander, es muß vielmehr einer bis zu einem gewissen Abschlusse gelangt sein, ehe man einen anderen darauf folgen läßt, und zwar um so gewisser, wenn beide ungefähr denselben Stufengang fordern. Am deutlichsten zeigt sich Dies bei dem gleichzeitigen Beginnen der Erlernung zweier Sprachen, wo Wörterkenntniß und Regelkenntniß in gleichem Grade durch Verwirrung beeinträchtigt werden, abgesehen auch von dem Schaden, welchen die wahrscheinliche Ueberlastung mit Arbeit thut. Dagegen gewährt die Aufeinanderfolge zweier verwandten Gegenstände eine sehr bildende Gelegenheit zur Vergleichung, lehrt also schärfere Gränzen zwischen den Begriffen ziehen, und gewährt dem Gedächtniß zugleich treffliche Anlehnungspunkte. Beide Gegenstände werden deutlicher und fester, wenn der eine in dem andern seine Wiederholung findet.

§. 55. Vollständigkeit des Unterrichtes.

Wenn man unter Vollständigkeit des Unterrichtes eine Mittheilung aller vorhandenen Erkenntnisse oder auch nur der dem Lehrer zu Gebote stehenden verstehen wollte, so verlangte man etwas Unmögliches oder wenigstens höchst Unpädagogisches. Im Gegentheil wird unter dem Artikel Sparsamkeit vor solchem Streben ausdrücklich gewarnt werden. Wir fordern aber eine gewisse Vollendung des einmal gewählten Unterrichtes nach Stoff und Form, wir verwerfen das willkürliche Abbrechen des Begonnenen und Ueberspringen zu Fremdartigem. Denn der menschliche Geist hat kein Wohlgefallen an allem Fragmentarischen, und die jugendliche Einbildungskraft ist noch nicht im Stande, sich Fragmente mit einiger Richtigkeit zu ergänzen. Was blos angedeutet, nicht auch ausgeführt ist, gewährt der Jugend keine Anschaulichkeit und

damit geht ein großer Reiz des Lernens verloren. Vollends die Freude am Unterrichte verschwindet, sobald das gehoffte nahe Ziel nicht erreicht, kein vorzeigbares Resultat gewonnen ist. Es liegt oft blos in der Benennung, in der von dem Lehrer vorausbestimmten Begränzung, aber es darf kein Rest bleiben, es muß in den Augen des Lernenden reine Rechnung sein, mag auch der Lehrer noch Soviel zu wünschen übrig haben. Darum ist es ein großer Fehler vieler Lehrer sich in Digressionen zu verlieren, welche ihnen die Zeit zur Erreichung des gesteckten Zieles rauben, aber umgekehrt auch fehlerhaft durch dürftige Notizen eine Vollständigkeit im Großen erreichen zu wollen, welche im Einzelen doch fehlt. Denn ein Namen, eine Jahrzahl, ein Attribut ist kein vollständiges Bild, welches die Anschauung des Lernenden befriedigt. Darum sollten alle solche Notizen, welche der Lehrer oder das Lehrbuch nicht mit Fleisch und Blut zu umgeben im Stande ist, lieber bis zu gelegnerer Zeit aufgespart, nicht aber als Notizen dem Gedächtniß übergeben werden.

Der Gebildete liebt die Kürze, der Ungebildete, also auch das Kind die Ausführlichkeit. In dem Bilde das ihm gefallen soll, darf kein Zug fehlen, denn es besitzt noch nicht die Kraft, sich denselben zu ergänzen. Zu der Lehre bedarf es das Beispiel, zu dem Abstraktum das Konkretum, zu der Erklärung alle Merkmale. Was dem Lehrer klein erscheint, ist ihm noch nicht klein, sondern wichtig. Anspielungen gehen für die Kinder verloren, vollständige Vergleichungen nicht. Was man ihm also bietet, das soll ein Ganzes sein, ein Ganzes für den Augenblick, wenn auch nicht für die Zukunft. Der Zusammenhang mag später hergestellt werden, für jetzt gilt es die vollständige Ausbildung der einen Vorstellung.

Ein andrer Grund für die Vollständigkeit des Unterrichtes ist, daß gar Vieles erst durch vollständige Erlernung Werth erhält, fragmentarisch mitgetheilt zu Nichts nützt. So sind die Anfänge einer fremden Sprache, obgleich oft nur durch den mühsamsten Fleiß zu erwerben doch fast ohne allen materialen und formalen Nutzen, erst bei einer gewissen Fertigkeit kann das Erlernte zur Anwendung kommen und der geistigen Bildung dienen. Aehnlich verhält es sich mit dem Unterricht in der Musik. Bringt es der Schüler nicht bis zu einer Selbständigkeit, wo er sich selbst weiter zu bilden vermag, so ist in wenigen Jahren alles Erworbene wieder verloren. Ja Dies läßt sich in gewissem Grade von

allem Lernen behaupten. Es nützt erst, wenn es bis zu der Stufe gebracht ist, wo der Lernende sich selbst weiter bilden kann. Vorzeitiges Abbrechen des Unterrichtes hebt die guten Wirkungen desselben wieder auf.

Deßhalb müssen vor Allem diejenigen Fertigkeiten erworben werden, welche die Weiterbildung des Schülers möglich machen, mit andern Worten: der Elementar-Unterricht muß unter allen Umständen vollständig sein, den Schüler niemals im Stiche lassen. Auch gibt es durch die Praxis bezeichnete Hauptpunkte, welche der Lehrer jedenfalls erreichen muß, wenn er dem Schüler Brauchbarkeit für das Leben verschaffen will. So kann z. B. in der Geometrie mancher interessante Lehrsatz fehlen, wenn aber der Schüler nicht gelernt hat, auf welche Weise eine Fläche ausgemessen wird, so fehlt seinem Wissen ein Schlußpunkt, der es mit dem Leben verbindet, es kann Anderen oder ihm selbst als unnütz erscheinen. Aus der Vollständigkeit des Unterrichtes ergibt sich eine Befriedigung, welche die Lernlust gar sehr fördert.

§. 56. Sparsamkeit des Unterrichtes.

Unter der Sparsamkeit des Unterrichtes wollen wir hier die Abschneidung alles Ueberflüssigen, alles Luxus verstanden wissen, worunter sich auch die einstweilige Zurückstellung aller Aufgaben von zweifelhaftem Werthe rechnet. Was das Material betrifft, so wird man zwar sagen, alles Wissen habe unter Umständen Werth, und an Kenntnissen trage man nicht schwer. Allein das Wissen von unsichrem Werthe versperrt meistens der festen Einübung und Vertiefung des Wissens und Könnens von entschiedenem Werthe den Platz, kostet Zeit, Arbeitskraft und oft Anstrengungen, welche die körperliche Gesundheit oder die sittlichen Gewöhnungen gefährden. Denn die beständige Beschäftigung mit Lernen stumpft gar leicht gegen gewisse Gefühle und Verpflichtungen im geselligen Leben ab. Auch hat schon Mancher an seinen Kenntnissen recht schwer getragen. Denn wenn er nicht Gelegenheit findet, sie auszubilden oder anzuwenden, so glaubt er sich von dem Schicksal ungerecht behandelt, wird unzufrieden mit seinem Loose und ungerecht gegen Andere und leistet eben darum in seinem Berufe nicht, Was er ohne solche Kenntnisse geleistet hätte. Dazu kommt die Eitelkeit, welche

sich gerade am leichtesten an die oberflächlichen und fragmentarischen Kenntnisse hängt, von Denen also nicht leicht bezwungen wird, deren Lebensverhältnisse eine Vervollständigung der Anfänge nicht gestatten. Der Lehrer darf also offenbar nicht mittheilen, Was ihm die Laune eingibt, sondern nur Das, von dessen Angemessenheit zu den wahrscheinlichen künftigen Verhältnissen des Lernenden er überzeugt ist. Einzele Ausnahmen von dieser wahrscheinlichen Zweckmäßigkeit begründen kein anderes Verfahren im Unterrichte, denn um Alles vorzusehen, müßten wir göttliche Weisheit besitzen. Das Genie aber, das von Gott besonders begabte Talent, wird auch von Gott zu einem Ausweg geführt werden, wie es die Geschichte aller Zeiten nachweis't. Wir verzichten also auf einen überschwänglichen Unterricht, welcher alle Fälle vorzukehren versucht, und in der Vielheit und Vollständigkeit des Wissens den Zweck der ganzen Thätigkeit erreicht wähnt. Gerade durch die Sparsamkeit des Unterrichtes im Großen, durch die Ausschließung ganzer minder nothwendigen Fächer, läßt sich desto eher zu einer Vollständigkeit im Kleinen und Einzelen gelangen; man hat nicht nöthig sich mit dürren Registern und Uebersichten zu begnügen, sondern jedem Zeichen auch eine Bedeutung, jedem Skelett auch einen Leib zu geben, geradeso wie der Sparsame in weltlichen Gütern, welcher auf ein großartiges Leben verzichtet, desto glücklicher und sicherer im Kleinen auskommt. Zudem erkennt ja der Schüler noch gar nicht die etwa von dem Lehrer gelassenen Lücken, welche den ganzen Unterrichtsstoff trennen, denn ihm steht ja noch keine Uebersicht desselben zu. Wohl aber merkt auch das Kind schon die Lücken im Kleinen, das Fragmentarische in Dem, was ihm geboten wird. Die Züge, welche der einzelen Anschauung mangeln, fallen ihm mehr oder weniger verdrüßlich auf, Was aber in der Zusammenreihung der Anschauungen fehlt, das wird es erst später merken, wenn es auf einem Standpunkte steht, ähnlich dem seines Lehrers. Darum hat das Streben nach einer ganz unpädagogischen Vollständigkeit, welche höchstens das letzte Resultat des Unterrichtes sein dürfte, dem Elementarunterrichte, ja dem gesammten Unterrichte in Deutschland Mehr geschadet, als viele andere augenfälligere Gebrechen.

Die Sparsamkeit fordert vor Allem, daß der Lehrer nicht beliebige Digressionen mache, sondern sich an die den Lernenden zuträglichen und

zugänglichen Gegenstände halte. Seine eigene Liebhaberei darf selbst dann nicht ins Spiel treten, wenn er keinen vorgeschriebenen Lehrplan zu befolgen hat. Der gewissenhafte Lehrer muß dann um so sorgfältiger über sich selbst wachen und weder das nächste Ziel des Lehrabschnittes, noch das ferne der vollständigen Vorbereitung seines Schülers zu seinem Berufe aus den Augen verlieren. Offenbar ist es ein Egoismus der einen oder der andern Art, wenn sich ein Lehrer in weitläuftigen, bequemen oder gelehrt scheinenden Exkursen gefällt, und vergißt welches Wichtigere noch alle zu besorgen ist. Eine genaue Berechnung der zum Unterrichte überhaupt oder zu einem gewissen Absatze desselben ist für den Lehrer nicht blos empfehlenswerth, sondern geradezu Pflicht. Er muß wissen, wie weit er seinen Schüler zu führen hat und wie weit er ihn menschlicher Wahrscheinlichkeit nach führen kann. Wer ohne solche Ordnung und Voraussicht unterrichtet, versteht entweder sein Geschäft nicht recht, oder ist nicht gewissenhaft.

Die Sparsamkeit des Unterrichtes muß sich aber auch auf das Kleine, auf die bloße Form der Mittheilung erstrecken. Wer einen Namen vor den Schülern ausspricht, ohne die dazu gehörige Sache vorzeigen oder beschreiben zu können, verfährt nicht sparsam. Wer in drei Worten sagt, Was sich in einem einzigen hätte sagen lassen, Wer drei Elemente zu einer Operation nimmt, wo er mit zweien ausreichen konnte, der bürdet den Lernenden eine unnütze Last auf und stellt ihre Geduld auf eine leicht mißlingende Probe. Wer statt fortzuschreiten, das bereits Aufgefaßte noch weiter übt, der verschwendet Zeit und Lust. Wer Etwas lehrt, was sehr unwahrscheinlich oder wenigstens erst sehr spät benutzt werden kann, der arbeitet für das Vergessen, ist also ein Verschwender. Wer nur dem Herkommen zu Gefallen Dinge lernen läßt, von denen er selbst keinen Nutzen einsieht, und auch durch Andere keine Rechtfertigung erfährt, der huldigt einem der Sparsamkeit widerstreitenden Mechanismus. Dahin gehört auch das Auswendiglernen ohne nachweisliche Anwendung, eine Anhäufung von Schätzen unter der Erde. Zuletzt sieht wohl Jeder ein, daß man nur das erweislich Nützliche und Dies auf die kürzeste Weise lernen soll, aber zur Ausführung kommt diese Einsicht selten. Denn es ist allenthalben schwer, sich selbst zu beschränken und das Unscheinbare dem Scheinbaren vorzuziehen.

§. 57. Sorgfalt des Unterrichtes.

Wenn zur guten Führung jedes Geschäftes Sorgfalt erforderlich ist, so ist Dies ganz besonders bei dem Unterrichte der Fall. Denn in geistigen Angelegenheiten überhaupt und bei der in vielen Stücken immer räthselhaft bleibenden Entwicklung der Jugend insbesondere ist Nichts für unbedeutend zu achten, auch das Kleine wird durch das natürliche Wachsthum und das Zusammenwirken der mannigfaltigen Kräfte groß und einflußreich. Darum kann der Lehrer sich nicht damit begnügen, nur im Allgemeinen für die Bildung seines Zöglings Sorge zu tragen, sondern dieselbe muß bis in das Einzelste gehen, und alle in ihren Bereich kommenden Thätigkeiten auf den einen und höchsten Zweck hinlenken.

Diese Sorgfalt zeigt sich nun eben nicht in kleinlichem Hofmeistern und pedantischem Festhalten an angenommenen Regeln, sondern vielmehr in der Alles durchdringenden Theilnahme des Lehrers an der geistigen Vervollkommnung seines Schülers. Es darf ihm nicht zu gering erscheinen, demselben auf seine wenngleich verkehrten Fragen zu antworten, seine schiefen Urtheile zu berichtigen, die gemachten Fehler immer wieder zu besprechen. Und um im Stande zu sein, schon vorkehrend den Bedürfnissen des Schülers zu begegnen, muß er außer der allgemeinen Vorbereitung auf seinen Beruf sich speziell auf jede Unterrichts-Thätigkeit, vielleicht auf jede Lehrstunde vorbereiten. Erst dadurch setzt er sich in den Stand, seine Belehrungen dem jedesmaligen individuellen Standpunkte des Schülers anzupassen. Ebenso sorgfältig müssen die Muster behandelt werden, welche der Lehrer seinen Schülern vorhält. Was er ihnen vormacht oder vorzeigt, muß nach aller Möglichkeit wirklich musterhaft sein und Nichts ist tadelnswerther als die Meinung, für Kinder sei Dies oder Jenes gut genug, was für Erwachsene zu unvollkommen sei. Jede Nachlässigkeit vor Kindern straft sich, am allermeisten die Nachlässigkeiten in solchen Handlungen, welche die Kinder auf der Stelle nachahmen sollen oder können. Verletzung der Ordnung, Reinlichkeit, Ebenmäßigkeit von Seiten des Lehrers oder mit dessen Gutheißung zieht sogleich ein ganzes Gefolge von ähnlichen Verletzungen nach sich. Deßhalb ist Strenge gegen sich selbst eine unerläßliche Eigenschaft eines guten Lehrers. Allein sie reicht nicht aus, es muß auch ent-

sprechende Strenge gegen die Schüler hinzutreten. Nicht etwa eine Sucht, sogleich und hart zu strafen, nicht eine Versagung erlaubter Freiheiten, sondern eine Verhinderung auch der kleinen Uebertretungen, ein Auge für die geringsten Mängel. Was bei dem Unterrichte in dieser Beziehung übersehen wird, das wuchert gleich dem Unkraute fort, denn der Mensch hat von Natur keine Neigung zur Exaktheit und Gesetzmäßigkeit, sondern diese Tugenden sind erst Früchte der Erziehung Manche Lehrer glauben sich eine augenblickliche Bequemlichkeit gestatten zu dürfen, bezahlen dieselbe aber gewöhnlich später mit Zinsen zurück. Man läßt sich einmal gehen, man korrigirt nicht, Was zu korrigiren ist, man unterrichtet einige Mal ohne Präparation, und siehe das nächste Mal zählen die Schüler schon darauf und soll der normale Zustand wieder hergestellt werden, so sind weit größere Anstrengungen nöthig, als die früher ausgesetzten.

Die Sorgfalt des Lehrers bezieht sich übrigens auf alle unterrichtlichen Vornehmungen, auf das Aeußerliche der Lehrbedürfnisse, auf die schriftlichen und mündlichen Leistungen der Schüler, auf die Vollendung derselben nach Form und Inhalt, aber auch nach Fertigkeit und Raschheit, Nichts darf seinem Blicke entgehen. Und durch die Hülfeleistung, welche er lieber vorher gewährt, als auf nachträgliche Korrektur auffspart, entsteht die Freude an den geistigen Schöpfungen, welche dem Schüler auch das Schwere leicht macht, und ihn für immer der Thätigkeit auf dem Felde des Geistes gewinnt.

§. 58. Wirksamkeit des Unterrichtes auf das Leben.

Wir lernen nicht, um schnell wieder zu vergessen, sondern um möglichst lange zu behalten. Ein vergängliches Wissen und Können hat nur geringen Werth. Zwar bleibt immer ein gewisser Vortheil, sofern unser Geist durch die unterrichtlichen Vorstellungen angeregt, dadurch von sinnlicheren Thätigkeiten zurückgehalten und für künftige Auffassungen geübt worden ist. Allein der nämliche Vortheil wäre geblieben und ein größerer dazu erreicht worden, wenn die Uebung an nachhaltigen Vorstellungen vorgenommen worden wäre. Es ist also ohne Widerrede Aufgabe des Unterrichtes, den Stoff zu wählen, welcher die dauerhaftesten Vorstellungen und Kraftübungen gewährt. Diese Eigenschaft haben

aber nur solche Unterrichtsgegenstände, welche nicht isolirt im Geiste stehen, sondern sich mit anderen Vorstellungen gern verbinden und im Verfolg des Unterrichtes wie in dem Leben Anknüpfungspunkte finden. Da ein formaler Nutzen aus jedem richtig behandelten Lehrstoffe gewonnen werden kann, so wähle man also diejenigen Fächer, welche zugleich den größesten materialen Nutzen gewähren, also Geltung im wirklichen Leben haben, denn wir lernen für das Leben, nicht für die Schule. Indessen kann die Verwandtschaft zu dem Leben in ganz anderen Richtungen liegen, als in dem unmittelbaren und zählbaren Gewinn, den etwa eine Kenntniß verschafft. Trotz dem, daß z. B. die griechische Sprache einen unmittelbaren Vortheil fast gar nicht zu bringen im Stande ist, etwa die Prüfungsnote abgerechnet, so hat die Kenntniß derselben, wenn sie anders über die Elemente reicht, die höchst schätzbare Wirkung, daß sie den Anschauungen des Schönen in allen Sprachen eine reinere, verständlichere Unterlage gibt, folglich fehlt es auch nicht an Anknüpfungen und Auffrischungen der dadurch eingesogenen Ideen.

Wo aber das Leben keine Auffrischungen und Anwendungen des Gelernten gewährt, und gleichwohl ein gewisser Stoff in den Unterricht gezogen werden muß, da helfe man desto mehr mit künstlichen Wiederholungen nach, suche die Entwicklungen schon während der Unterrichtszeit vor frühzeitigem Verbleichen zu schützen. Und zwar wird Dies desto besser gelingen, je besser man überhaupt das Gedächtniß ausgebildet hat und je entschiedener man das Wichtige vor dem Unwichtigen hervorhebt. Wer Alles behalten will, behält zuletzt Wenig und oft gerade das Unbedeutendste. Lieber gleich anfangs die Masse des zu Lernenden eingeschränkt, als sich der Gefahr ausgesetzt, das Wesentliche mit dem Unwesentlichen zu verlieren. Lehnt sich eine jede Stufe des Unterrichtes genau an die vorhergehenden an, und bereitet sie wieder auf die folgenden vor, werden Wiederholungen und Uebersichten nicht gespart, so daß zuletzt das Gelernte wirkliches geistiges Eigenthum des Schülers geworden ist, so ist an einen baldigen Verlust nicht leicht zu denken. Aber freilich führt der Lebensberuf oft gar zu weit von der in der Jugend genossenen Bildung ab, freilich wird der Unterricht aus äußerlichen Gründen oft gar zu plötzlich abgebrochen, bisweilen sogar von dem späteren Standpunkte aus geringschätzig angesehen. Dann ist

wirklich Gefahr vorhanden, das ganze Produkt der unterrichtlichen Anstrengung während der Jugendzeit zusammenschwinden zu sehen. Leider fehlen uns für diesen Fall noch gar sehr die äußerlichen Anstalten, welche die Erhaltung des in der Jugend Gelernten allein sichern könnten, Fortbildungs-Anstalten, Prüfungen, mit gewissem Wissen und Können verbundene äußere Vortheile. Der Lehrer muß sich darauf beschränken, die Fortbildung durch Bücher zu empfehlen und möglich zu machen. Aber gerade dieser letzten Aufgabe wird noch gar selten genügt. Um sich durch Bücher zu vervollkommnen, muß man es vor Allem zu einer Fertigkeit im Verständnisse der Bücher gebracht haben, also zu der höheren Stufe des Lesens gelangt sein. Dies erfordert aber vielfältige Uebung und ausdrückliche Anweisung. Eine solche fehlt zur Zeit noch in den Volksschulen für die deutsche und in den höheren Schulen für die fremden Sprachen. Außerdem hat aber auch der Lehrer schon frühe darauf hinzuarbeiten, daß seine Schüler ihrem Gedächtnisse mit der Schrift zu Hülfe kommen; nicht daß sie seine Vorträge nachschreiben, oder in tausend unnützen Schreibereien ihre Zeit und Kraft vergeuden. Dies macht gerade dem Schreiben und Aufbewahren des Geschriebenen abgeneigt. Weit sicherer wirkt ein sparsames, aber zierliches und besonnenes Aufschreiben des Wichtigsten, was der Unterricht und die Lebenserfahrung bietet. Das Wenige aber Ausgewählte wird sein Interesse behalten, und zur Fortsetzung der Notirung alles Bedeutsamen auffordern.

Ueberhaupt kommt sehr Viel darauf an, daß Liebe zum Unterrichte erweckt und bis ans Ende der Lehrzeit erhalten wird. Ist diese vorhanden, dann ist bei unseren vielseitigen Bildungsmitteln nicht zu fürchten, daß das Bessere und Wichtigere des Gelernten verloren gehe. Aber freilich geht die studirende Jugend in diesem Punkte dem Volke noch mit schlechtem Beispiel voran. Der Verkauf der Schulbücher bei dem Uebergang in eine andere Klasse oder gar auf die Universität redet ein trauriges Zeugniß davon. Der Lehrer muß, soweit sein Einfluß reicht, ein solch handwerksmäßiges oder noch gemeineres Verfahren brandmarken. Denn Wer die Werkzeuge oder vielmehr Genossen seiner Fortschritte in der Bildung herzlos von sich stößt, der hat keinen Sinn für spätere Fortbildung, folglich wird auch sein Erworbenes nicht nachhaltig sein.

Wichtig ist überhaupt die Verbreitung des Grundsatzes: daß der Mensch niemals auslerne, daß vielmehr Stillstand im Wissen und Können Rückgang wird. Die traditionellen Ansichten von der Entlassung aus der Schule mit der Konfirmation, von dem Abschlusse des Unterrichtes durch eine bestimmte Prüfung müssen allmählich weggeräumt werden, wenn eine bessere Bildung in allen Ständen verbreitet werden soll. Freilich müssen aber die ebenso traditionellen schulmäßigen Formen aus dem Unterrichte der Erwachsenen weichen.

§. 59. Religiöse und sittliche Wirksamkeit des Unterrichtes.

Der Unterricht würde seinen letzten Zweck, die möglichste Vollkommenheit der von ihm erregten Kräfte, nicht erreichen, wenn diese Vollkommenheit eine rein intellektuelle bliebe, wenn nicht zugleich die gemüthliche und sittliche Seite des Menschen in Anspruch genommen und ihrer Vollkommenheit zugeführt würde. Nur dadurch wird die Erziehung als Ganzes vollendet und der Unterricht ein Hauptfaktor der Erziehung, welcher in eine Harmonie der Kräfte aufgeht. In der That wären die Anstrengungen für den Unterricht, wenn derselbe nicht zur Erkenntniß und Liebe Gottes und der Pflichten führte, ganz ungerechtfertigt, die isolirte intellektuelle Bildung gibt viel zu wenig Bürgschaft für zeitliches und ewiges Glück, als daß man dieselbe der Jugend als allgemeines Ziel hinstellen dürfte. Allein so wie sich überhaupt die menschliche Seele nicht in einzele Kräfte zerlegen und gemäß dieser Zerlegung behandeln läßt, sondern überall eine Wechselwirkung und wechselseitige Bildung stattfindet, so ist es auch mit den Wirkungen des Unterrichtes. Sie können nicht indifferent neben der Entwicklung des Gemüthes und Willens herlaufen, in dem Brennpunkte der Vernunft müssen sie nothwendig zusammentreffen, und das Gefühl hängt sich schon unbewußt an die Vorstellungen. Deßhalb ist zwar keine Vorstellung an sich sittlich oder unsittlich, sie wird es aber durch die damit assoziirten Gefühle und Triebfedern. Wohl wäre dem Reinen Alles rein, und dem Frommen Alles fromm, wenn es nur solche unverdorbene Menschen gäbe. Aber die sinnliche Natur zieht beständig nach unten, und nur durch die beständigen und wachsamen Anstrengungen der durch Offenbarung ent-

wickelten Vernunft gelingt es, den fleischlichen Menschen zu einem geistigen zu erheben.

Es ist also auf jedem Schritte des Unterrichtes dessen Beziehung zu Gotteserkenntniß und Sittlichkeit zu wahren. Nicht etwa durch ein unnatürliches Herbeiziehen religiöser Sätze und Formeln in jede Lehrthätigkeit; Dies kann leicht in Aeußerlichkeit, in Mechanismus und Unwahrheit überschlagen; sondern durch die sichtbare Durchdrungenheit des Lehrers von Gottesfurcht. Das Beispiel des Lehrers zeigt überhaupt die dem Schüler mitzutheilenden Eigenschaften in ihrer organischen Verbindung, wieviel mehr also die Eigenschaft, welche die anderen beherrscht, die Vernünftigkeit oder Unvernünftigkeit, den Glauben oder Unglauben, die Gewissenhaftigkeit oder Ungewissenhaftigkeit. Diese Hauptrichtung des Wesens läßt sich vor den stets umgebenden und scharf beobachtenden Kindern nicht verbergen und durch keine Kunst hinreichend bemänteln. Und spricht sie sich nicht in Worten aus, so geschieht es doch in Thaten, zumal in der von dem Unterrichte nie zu trennenden Zucht. Da zeigt es sich, ob Liebe oder Egoismus den Lehrer beherrscht, ob Gottesfurcht oder Menschenfurcht, und je nach diesen Aeußerungen sind auch die Wirkungen des Unterrichtes geartet. Kaltes Wissen oder lebendiges Fühlen, gleichgültige Betrachtung oder thatkräftiges Streben gehen aus den Worten des Lehrers hervor, je nachdem die Gesinnung war, die seine Worte begleitete.

Deßhalb kann aber auch der eine Lehrer unbedenklich über die verfänglichsten Gegenstände mit Kindern reden, während der andere durch Berührung derselben nur Zweideutigkeit, Spott und Frechheit hervorrufen würde. Die schlüpfrigen Stellen in der Bibel und in klassischen Schriftstellern legen dafür Zeugniß ab. Indessen weil insbesondere junge Lehrer ihrer Stellung zu den Schülern selten vollkommen sicher sind, noch weniger die Einwirkungen anderer dazwischen redenden Personen berechnen können, so ist es doch rathsam, den Teufel nicht an die Wand zu malen, also nicht ohne Noth auf unsittliche Gegenstände im Unterrichte einzugehen. Der Lehrer überschätzt gar leicht seinen Einfluß auf seine Zöglinge, weil er sie nur während des Unterrichtes zu beobachten pflegt. Muß es aber geschehen, so behandle man unsittliche Vorstellungen kurz, ernst und wo möglich unter vier Augen. In jungen Kindern wecke man nicht unzeitige Neugier, und wenn man vorbeugend

belehren will, so warte man die Zeit der Dringlichkeit oder gute Gelegenheit ab.

In anderen Stücken wird man dem Unterricht die größte religiöse und sittliche Wirksamkeit verschaffen, wenn man jeden Kontrast zwischen Wort und That vermeidet, also nicht Uebertriebenes verlangt, sondern das Höhere nur als ein Ideal vorhält, dem unablässig nachzustreben ist. Dadurch wird zugleich die Demuth erhalten, eine Tugend, deren Bildung in der jetzigen Zeit besonders schwierig ist, und welche auf unnatürliche Weise gepflanzt so gern in heuchlerischen Hochmuth ausartet. Unterscheidet man zugleich zwischen Dem, was ein Kind und was ein Erwachsener zu thun hat, also zwischen jetzigen und künftigen Pflichten, deutet die künftigen nur an, bringt aber streng auf Erfüllung der jetzigen, so wird dem Umherschweifen der Phantasie ohne Thatkraft vorgebeugt, und das Kind genöthigt erst das Seine zu thun, ehe es sich um Fremdes bekümmert. Uebrigens ist ein Streben nach Vollendung, eine Freudigkeit beim Unterricht, eine Exaktheit in den Leistungen, kurz die Tüchtigkeit als Schüler schon eine sehr Viel versprechende Betretung des Wegs zur Tugend, und Gehorsam und Liebe gegen den Lehrer ein Vorbild des Gehorsams und der Liebe gegen Gott, insofern Jener ja nicht um seiner selbst willen, sondern um der von ihm verkündigten Wahrheit willen Liebe und Gehorsam anspricht.

§. 60. Von den Unterrichtsmitteln überhaupt.

Alles, was der Lehrer anwendet, um seinem Schüler Vorstellungen mitzutheilen, sind Unterrichtsmittel. Direkte gibt es deren nur zwei, nämlich Anschauungen und Zeichen. Allein da der Unterricht auch ein erziehlicher sein, oft auch zu künstlicher Erregung der Aufmerksamkeit seine Zuflucht nehmen muß, so gibt es noch indirekte Unterrichtsmittel, welche die Hindernisse des Auffassens in dem Kinde wegräumen sollen. Da die Zeichen natürlich auch gedeutet werden müssen; so kann man die direkten Unterrichtsmittel auch eintheilen in solche der Anschauung, des Verständnisses und der Reproduktion (beziehungsweise Produktion).

Indem der Lehrer sich bemüht, gewisse Anschauungen in den Bereich des Schülers zu bringen, wird er entweder Vorhandenes vorzeigen,

oder Entstehendes vormachen. Die Zeichen, welche er anwendet, sind entweder mündliche oder schriftliche. Benützt er die ersteren, so entsteht entweder ein Vortrag, oder eine Frage, eine Aufgabe, oder eine Berichtigung von seiner Seite. Von Seiten des Schülers entspricht diesen Thätigkeiten: Zuhören, Antworten, Lösung und Verwahrung vor künftigem Fehler. Die schriftlichen Zeichen gehören vornehmlich dem Selbstunterrichte, welchen der Lehrer nur leitet; doch werden auch Bücher und Schrift des Lehrers oder der Schüler bei dem mündlichen Unterrichte benutzt und damit verbunden. Es entstehen daraus die Unterrichtsmittel des Lesens (Vorlesens), Uebersetzens, Memorirens (Abhörens), Korrigirens. Unterrichtsmittel, welche auf größere Selbständigkeit des Lernenden rechnen, sind: Vorbereitung, Ausführung einer gegebenen Aufgabe, Einübung, Wiederholung. Die indirekten Unterrichtsmittel sind zugleich Erziehungsmittel, also auch unter diesen aufgezählt. Ihr Inbegriff in der Anwendung auf Schulen heißt Disziplin. Die wichtigsten sind: Belehrung, Erinnerung, Ermahnung, Warnung, Lob, Auszeichnung, Drohung, Tadel, Strafe, Auftrag, Befehl, Wetteifer, Beispiel, Spiel, Versagung, Zwang, Rath, Gebet. Außerdem noch Takt, Pausen, Mitunterricht der Schüler, Doppelunterricht.

Von allen diesen Mitteln gelten auch die allgemeinen Erziehungs- und Unterrichts-Grundsätze, und nur dadurch, daß sie diesen gemäß angewandt werden, ist ein glücklicher Erfolg zu hoffen. An und für sich ist keines heilsam, es kann durch falsche Anwendung auch schädlich werden. Uebertreibung, Vernachlässigung der übrigen ist aber schon falsche Anwendung. Wie wir Harmonie der zu stärkenden Kräfte verlangen, so müssen wir auch Harmonie der anzuwendenden Mittel fordern; und zwar gründet sich diese Harmonie sowohl auf die Eigenthümlichkeiten der Schüler, wie der Lehrgegenstände. Was auf der einen Altersstufe fördert, hemmt auf der anderen; Was im Schreiben die größesten Fortschritte erzeugt, kann in dem Religions-Unterricht Verknöcherung verursachen. Es gibt deßhalb weder ein Universal-Mittel, noch eine Universal-Methode. Aus der vorherrschenden Anwendung eines oder einiger Mittel, in Verbindung mit der Persönlichkeit des Lehrers, entsteht die Lehrform.

§. 61. Vorzeigen und Vormachen.

Vorzeigen und Vormachen sind die Mittel des unabsichtlichen Unterrichtes; sie sind ohne Zweifel am längsten und allgemeinsten im Gebrauch. Was lernen die Kinder nicht Alles durch Absehen! Greifen, schlagen, klopfen, schneiden, binden, verschließen, spielen, pfeifen u. s. w. Der Erkennungs- und der Nachahmungstrieb heftet sich an alle Anschauungen, aber mit sehr verschiedener Stärke und Dauer, und durchaus ohne Auswahl. Wollte der Lehrer nicht zu Hülfe kommen, so würde zwar Vieles aufgefaßt, aber ohne Wahl, Genauigkeit und Ordnung. Schon darum soll der Lehrer die Aneignung der Anschauungen nicht dem Zufalle überlassen. Er bedarf derselben aber auch als Grundlage und Verdeutlichungsmittel seines weiteren Unterrichtes und er kann also zu keiner Zeit ganz davon absehen.

Das Vorzeigen kann in der Schule selbst geschehen, und beschränkt sich dann auf eine Anzahl transportabeler und handhabiger Gegenstände, theils aus der Natur, theils aus der Industrie der Menschen. Dahin gehören die Objekte des eigentlichen Anschauungs-Unterrichtes: Thiere, Pflanzen, Steine für die Naturgeschichte; Instrumente bei der Naturkunde; aber auch die Buchstaben beim lesen-Lehren u. s. w. Anderes muß außer der Schule aufgesucht werden, z. B. die geographischen Anschauungen und die größeren der Naturkunde. Der Lehrer muß entweder Exkursionen mit den Schülern machen, oder diese anleiten, die Gegenstände selbst zu finden und zu betrachten. Zum Ersatz und zur Ergänzung dieser wirklichen Anschauungen dienen Abbildungen. Selten können sie auf der Stelle verfertigt werden, und dann doch meistens unvollkommen. Sie sind desto vorzüglicher, je näher sie dem Orginal an Größe und allen übrigen Eigenschaften kommen. Deßhalb ist das Modell belehrender als das Bild, das illuminirte Bild besser als das schattirte, dieses wieder besser als das blos im Umriß gezeichnete. Doch kann zuletzt das unvollkommne Bild, weil es die Phantasie mehr übt, den Vorzug verdienen. Die Lebensgröße würde immer vorzuziehen sein, wenn dadurch die Bilder nicht von ihren Umgebungen isolirt und zu theuer würden. Bei allen diesen Vorzeigungen ist eine schwierige Aufgabe, es dahin zu bringen, daß alle Schüler, auch in zahlreichen Schulen, das Objekt hinlänglich deutlich sehen, ohne daß zuviel Zeit verloren gehe,

oder Unordnung entstehe. Erlaubt der Lehrer den Vorwitzigen, die besten Plätze einzunehmen, und die Bescheidenen oder Langsamen zurückzudrängen, oder auch unnöthig lange zu betrachten, während die Andern ohne Beschäftigung sind, so verliert er mehr in erziehlicher Hinsicht, als er in unterrichtlicher gewinnt. Zeigt er blos flüchtig vor, vielleicht gar nur an einem nicht von Allen scharf gesehenen Platze, so wird die Anschauung schwach und ohne bleibendes Interesse. Sehen es einzele Kinder gar nicht, so werden sie unlustig zum Lernen überhaupt. Läßt sich das Anschauungs-Objekt nicht hin und her versetzen, so sind, wenn die Anzahl der Schüler zu groß ist, Abtheilungen zu bilden, und ihr Kommen, Verweilen und Abgehen ebenso wie die einstweilige Beschäftigung der Uebrigen wohl zu überwachen. Bei der unverkennbaren Mißlichkeit des Vorzeigens wird es am besten auf das Nothwendige beschränkt, und das Uebrige der eigenen Beobachtung, oder auch unter der Leitung anderer Personen überlassen. Mühevolle Beobachtungen, selbst wenn sie unvollkommen sind, nützen oft mehr als die allzusehr erleichterten, wobei die Selbstthätigkeit unangeregt bleibt. Anderer Seits liegt doch auch in der Schwierigkeit des Vorzeigens ein Grund mehr für die Beschränkung der Klassen auf eine mäßige Schülerzahl. Von den Exkursionen ins Freie ist fast das Nämliche zu sagen; so empfehlenswerth sie wegen der freieren geistigen und körperlichen Bewegung sind, so artet diese Freiheit gar gern in Ungebundenheit, und weil sich fast immer auch sinnliche Vergnügungen daran knüpfen, auch in Vergnügungssucht aus. Manche Lehrer kommen vor lauter Anschauungs-Parthien nicht zum wirklichen Unterrichte. Man lege mindestens, um diese Ausartung zu verhüten, den Zöglingen gewisse Entsagungen auf, lasse die Exkursion zugleich zur Abhärtung dienen. Aehnlich verhält es sich mit der Schonung des Anschauungs-Gegenstandes. Unter keiner Bedingung ist Verletzung desselben zu dulden. Nachsicht in dieser Beziehung hat sittliche und intellektuelle Nachtheile. Ausschließliches Vorzeigen selbst des Interessantesten hat übrigens wenig Belehrung in sich, wenn die Erklärung des Lehrers nicht hinzutritt. Die Beobachtungsgabe des Kindes und selbst ungeübter Erwachsenen ist noch zu schwach, um selbständig die Merkmale aus dem Gesammt-Eindruck herauszufinden, zumal wenn das Angeschaute etwas komplizirt ist, oder verschiedene Anschauungen rasch auf einander folgen. Ist Beides nicht zu vermeiden,

so zerlege man das Zusammengesetzte recht genau, und setze wieder die einzelen Theile wirklich oder in Gedanken zusammen, und wende künstliche Mittel an, die Vorstellungen dauernd zu machen, z. B. Vergleichung, Abbildung. Für das Vormachen bedarf der Lehrer selbst eines hinreichenden Grades von Geschicklichkeit, damit er nicht Unnachahmungswürdiges zeige und nicht an Achtung verliere. Wo diese Bedingung erfüllt ist, verdient es den Vorzug vor dem Vorlegen fertiger Anschauungen. So z. B. ist Vorschreiben besser als Vorschriften, Vorsingen besser als Noten-Lesen, Käfer-Sammeln besser als eine Käfersammlung u. s. w. Wenn das Kind ein Werk vor seinen Augen entstehen sieht, so ist ihm Anfang und Fortgang, Hülfsmittel und Muster mit einem Male gegeben, und der Nachahmungstrieb mehr gereizt als durch gleichzeitiges Anschauen aller Theile. Oft ist das Vormachen jedoch mit Unbequemlichkeit verbunden, und wird darum von den Lehrern nicht geliebt; ältere Lehrer haben wohl auch einen Anspruch auf Schonung, wenn das Vormachen körperlich oder geistig zu sehr angreift. Nur muß dann durch sonstige Kunst das fehlende Unterrichtsmittel ersetzt werden. Sehr verschieden von dem Vormachen als Muster ist aber eine Hülfeleistung, welche das Kind in Passivität versetzt, eine Lösung der Aufgabe durch den Lehrer statt durch den Schüler. Unpädagogische Hülfslehrer sind sehr geneigt zu solchem Verfahren, theils weil es ihnen an Geschick zum vorbereitenden und wiederholenden Unterrichte fehlt, theils weil sie den Eltern durch scheinbar vollkommnere Leistungen etwas Angenehmes erzeigen wollen, zumal im Privatunterrichte. Manche werden auch blos durch die Gewohnheit, immer selbst zu reden, dazu veranlaßt. Aber auch bei dem richtigen Vormachen einer Aufgabe darf Eins nicht vernachlässigt werden: die Vertheilung der Thätigkeit in solche Gruppen, die der Fassungskraft des Lernenden angemessen sind, mithin auch Einschaltung der nöthigen Pausen. Wenn der Lehrer so schnell und so zusammenhängend vormacht, als es seine Kräfte erlauben, so werden die Kinder nicht folgen können und verwirrt werden, oder den Muth verlieren. Bisweilen läßt sich Etwas der Art als entferntes Muster aufstellen, theils um den Kindern als ideales Ziel dazustehen, theils um sie zur Bescheidenheit zu leiten; Regel aber bleibt ein angemessener Stufengang.

Eine Art des Vormachens ist das Vorsprechen und nachsprechen-Lassen. Bei kleinen Kindern ist Dies die natürlichste Art, sie zum Reden

und insbesondere richtig=Reden zu bringen, so wie man ihnen feste Wörterreihen fast nur dadurch einprägen kann. Auch der faktische (thatsächliche) Unterricht ist nichts Anderes als ein Vorsprechen ohne weitere Vorbereitung und Erklärung. Dies kann auf allen Unterrichtsstufen in einzelen Fällen nothwendig werden. Aber selten muß es bleiben, wie die Lehnsätze in der Mathematik, sonst artet es in Mechanismus aus.

§. 62. Der Vortrag.

Wenn der Lehrer seine Gedanken mittheilt, ohne auf eine andere Thätigkeit des Schülers zu rechnen, als aufmerksames Zuhören, so trägt er vor, d. h. er spricht zusammenhängend. Für seine eigne Gedanken=Entwicklung ist Dies die günstigste Form des Unterrichtes, auch kostet sie am wenigsten Zeit, weil keine Unterbrechungen dazwischen treten. Sie ist es auch, die am meisten zu dem Gefühl spricht, weil dieses sich nur im Zusammenhang entwickeln kann. Allein für die Auffassung der Kinder ist dies Unterrichtsmittel nur mit großer Beschränkung als angemessen zu bezeichnen. Die Aufmerksamkeit derselben erschlafft sehr bald, wenn ihnen eine blos passive Rolle bei dem Geschäfte des Unterrichtes zugetheilt wird; ihre Beweglichkeit verlangt Unterbrechung, Abwechselung der Form, wenn gleich der Stoff derselbe bleibt. Deßhalb muß der Vortrag desto kürzer sein, je jünger das Kind ist; erst Erwachsene können die einfache Unterrichtszeit, eine Stunde, als Zuhörer ausdauern. Und doch wird ihr Gedächtniß nur selten den Inhalt genau genug gefaßt haben, um ihn nur einigermaßen vollständig zu bewahren. Bei kleinen Kindern ist ein einziger Satz ein hinlänglich ausgedehnter Vortrag, um mittels anderer Unterrichtsmittel erst verdeutlicht und befestigt zu werden. Je härter aber die an den Lernenden gerichtete Zumuthung ist, dem Vortrag mit Verstand und Gedächtniß zu folgen, um so gerechter ist die Forderung an den Lehrer, denselben von allen unnöthigen Beschwernissen zu befreien, folglich seiner Seits Sprache und Stoff zu beherrschen. Was sich mit gewönlichen und verständigen Worten sagen läßt, das soll nicht in ungewöhnliche und unverständliche eingekleidet werden. Vorkenntnisse, welche nicht mit Wahrscheinlichkeit allen Hörern zugetraut werden dürfen, sollen nicht vorausgesetzt, noch weniger Lücken gelassen werden, deren Ausfüllung ein zusammenhängen=

des Denken erfordert. Auf der andern Seite aber ist es ein großer Mangel des unterrichtlichen Vortrags, mehr Worte zu machen, als zur Verständigung nöthig sind. Jedes überflüssige Wort schwächt den Eindruck, indem es ihn auf eine größere Fläche vertheilt.

Von den besonderen Formen des Vortrags ist die Erzählung eine der wichtigsten, in den ersten Schuljahren beinahe die einzige, welche verstanden wird. Es ist von der größesten Wichtigkeit für den Lehrer, gut erzählen zu können; er richtet dadurch oft Mehr aus, als durch die künstlichste Katechisation. Aber die Erzählung für Kinder hat andere Eigenschaften, als die für Erwachsene. Nicht Kürze ist ihr Vorzug, sondern Anschaulichkeit, und darum Ausführlichkeit, oft in Beschreibung übergehend. Das Kind will Alles genau wissen, es soll Nichts hinzudenken müssen; Was den Erwachsenen abgenutzt erscheint, ist ihm noch neu. Viel Betrachtungen gehören nicht in solche Erzählungen; die Thatsachen sprechen für sich selbst. Aber freilich müssen diese Thatsachen im Anschauungskreise der Kinder liegen, dabei jedoch die Phantasie etwas spannen. Ein sehr nachtheiliger Irrthum hat manche Lehrer die Beschreibung gleichzeitig oder gar früher als die Erzählung anwenden lassen. Die Sprache kann die Vorstellungen nur in einer Zeitfolge, nicht, wie die Malerei, in dem Nebeneinandersein hervorbringen; aus diesem Grunde ist auch die Erzählung natürlicher und darum leichter als die Beschreibung, welche eigentlich ein Surrogat der Abbildung ist. Die Beschreibung kann nur die Anschauungen ergänzen, stückweise reproduziren, aber keineswegs ersetzen. Wo sie Dies soll, da müssen schon beträchtlich viele verwandte Vorstellungen in dem Geiste vorhanden sein, um das mittels Worte zu konstruirende Bild lebendig zu machen. In Kindern fehlen aber diese Vorstellungen, zumal wenn die Beschreibung eine genaue, nicht der Willkür der Phantasie zu überlassende ist. Es gibt viele Dinge, die sich wohl zeichnen, aber nicht beschreiben lassen; dahin gehören alle zusammengesetzten Figuren. Wer kann eine Landesgränze, den Lauf eines Flusses, eine Maschine u. dgl. beschreiben? Mindestens wird es tödlich langweilig, und doch nicht so klar, als mit ein paar Bleistift-Strichen. Der einzige Weg geht durch Vergleichung mit ähnlichen Gestaltungen. Diese sind aber nicht in der Vorstellung des Kindes vorhanden. Noch mißlicher wird es mit Erklärungen vor Kindern, denen die in denselben unvermeidliche Abstraktion fehlt.

Die strenge Erklärung (Definition) gibt zum mindesten einen höheren Begriff als den zu erklärenden; auch ist sie fast niemals so genau und anschaulich, daß sie mit Nothwendigkeit den rechten Begriff erzeugt. Dies kann höchstens von mathematischen Erklärungen, wo die Versinnlichung meistens zur Seite geht, gesagt werden. Statt der Erklärung hat sich der Elementar-Unterricht meistens mit Beispielen zu begnügen, woraus sich der abstrakte Begriff allmählich entwickelt. Natürlich ist aber nicht das erste beste Beispiel dazu geeignet, sondern das angemessenste, oder vielmehr die angemessensten, weil zur Bildung eines Begriffs mehr als eins erforderlich ist. Die Beschränkung auf ein einziges Beispiel führt gar zu leicht ein Haften an dem engeren Begriff und den zufälligen Merkmalen herbei. Der Schüler muß mindestens erfahren, daß das Beispiel nicht erschöpft. Ist es möglich, durch Synthese von Beispielen und Anschauungen den allgemeinen Begriff zu entwickeln, so daß der Schüler denselben vermittelst der Vorbereitung selbst findet, so verdient Dies ohne Zweifel den Vorzug. Nöthigt sich aber ein schwerer Begriff aus irgend einem Grunde von selbst auf, so muß er analytisch erklärt d. h. zerlegt, zergliedert und diese Einzelheiten auf Bekanntes zurückgeführt werden. Oft läßt sich Dies in einer Umschreibung (Paraphrase) ausführen, oft aber würde diese an sich weitläuftige Art durch ihre Zerstreuung der Gedanken den Zweck verfehlen. Man erklärt dann oft leichter durch Synonyme mit kurzer Vergleichung, oder durch Ableitung (Etymologie). Die Letztere trifft zwar nur selten den Nagel auf den Kopf, kann aber doch immer zur Verdeutlichung dienen. Durch Bilder und Gleichnisse wird der eigentliche Begriff selten erklärt, besonders bei Kindern, denen diese Ausdrucksweise ungeläufig ist. Dagegen sollten umgekehrt die bildlichen Redensarten (Figuren und Tropen) soviel als möglich auf ihre eigentliche Bedeutung reduzirt werden. Parallelen und Analogien d. h. Ausdrücke, welche in gleichem Verhältnisse zu bereits Bekanntem stehen, können oft mit großem Vortheile zur Verdeutlichung angewandt werden. Eins aber sollte man nie vergessen, daß allzu weitläuftige und gesuchte Erklärung Mehr verdüstert als erhellt. Das Kind fühlt, ahnt Manches heraus, was der Lehrer durch viele Worte nicht deutlicher macht, sondern nur verdüstert [1]. Dies gilt ganz besonders von poetischen Darstellungen, welche durch überladene Erklärung allemal an Wirkung verlie-

ren. Lieber sei man in der Auswahl häklig und sparsam, als daß man nachher durch eine Masse von Auslegungen das Beste des Eindrucks wegnimmt.

Eine besondere Modifikation des Vortrags ist Diktiren resp. das Nachschreiben durch die Schüler, das gewöhnliche Unterrichtsmittel der höchsten Lehranstalten. Obwohl die Zuhörer dadurch in eine Art von Thätigkeit versetzt werden, so ist diese doch eine mechanische, und zwar wegen der Schnelligkeit der Rede in so hohem Grade mechanisch, daß das Denkvermögen nur wenig mitwirken kann. Freilich ist dem Gedächtnisse eine Stütze in dem nachgeschriebenen Heft geboten, allein diese könnte durch einen gedruckten Leitfaden weit korrekter und bequemer geliefert werden. Obgleich also die Universitätslehrer und noch gar viele anderen sich dieses Unterrichtsmittel bedienen, so muß es doch als unpädagogisch verworfen werden, und wird sicherlich allmählich ganz im Kredit fallen [2].

Ein anderes Surrogat für den Vortrag des Lehrers ist das Vorlesen. Lies't der Lehrer selbst ein vorher geschriebenes Heft vor, so ist meist Gedächtnißschwäche, Aengstlichkeit oder auch Bequemlichkeit die Ursache; die Wirkung aber auf die Hörer wird auffallend vermindert durch diese Gebundenheit des Vortrags. Die Gedanken erscheinen ihrem Urheber nicht mehr angehörig, weil er sie nicht augenblicklich aus sich erzeugt; Aufmerksamkeit und Gefühls-Theilnahme der Zuhörer verschwinden viel schneller, es erzeugt sich höchstens ein todtes Wissen. Noch weniger kann das vorlesen-Lassen durch Schüler, weil dies zugleich an äußerlichen Unvollkommenheiten leidet, den Zweck erfüllen; die Zuhörer ermatten noch weit früher, und da die Autorität des Lehrers nicht repräsentirt ist, so lös't sich sehr bald die Disziplin auf, selbst wenn der Lehrer als Zuhörer anwesend ist. Ein Anderes ist das Vorlesen aus einem Buche, als Theil des Unterrichtes, worein der Lehrer mit mancherlei anderen Unterrichtsmitteln eingreift. Dies verdient schon darum die allgemeinste Empfehlung, weil der blos mündliche Vortrag nicht wohl die stylistischen Vollkommenheiten eines gebundenen haben kann. Die Poesie wäre auf andere Art gar nicht mittheilbar. Aber auch die Prosa muß auf diese Weise behandelt werden, damit die Schüler die nöthigen Styl-Muster erlangen, und sich gewöhnen, mit ihrer Aufmerksamkeit einer Vorlesung zu folgen, — eine Fertigkeit, worauf großen-

theils die Möglichkeit der Fortbildungs=Schulen für das Volk und das weibliche Geschlecht beruht [3]. Rhetorischer Vortrag taugt in den Unterricht nur bei feierlichen Gelegenheiten, und auch da nur kurz. Länge ermüdet, und hoher Schwung wird leicht unwahr. Was vor großen außergewöhnlichen Versammlungen noch erträglich klingt, das erscheint in der Schule als Bombast.

[1] Man unterscheidet zwischen Wort= und Sacherklärung. Die erstere sucht nur das äußere Verständniß zu ermöglichen, die andere will die Verbindungen der Vorstellungen unter einander deutlich machen. Scharf gränzt sich Das nicht gegen einander ab, doch soll sich der Lehrer entschieden das Eine oder das Andere zum Ziele setzen, damit der Erklärung nicht zuviel werde.

[2] Das Diktiren, so wie die Ausdrücke: Vorlesung halten, Kollegium lesen u. dgl. stammen aus der Zeit, als die Bücher noch selten, und manche Kenntnisse nur in dem Besitz eines einzigen Mannes waren. Das Herkommen und die Bequemlichkeit haben diese Lehrform erhalten und selbst in niedere Schulen verpflanzt, aber zu unermeßlichem Schaden des Körpers und Geistes der Jugend. Wenn sich die Lehrer mehr an fremde Lehrbücher anzubequemen verstünden, so wäre auch jetzt schon die Kostspieligkeit der Letzteren selten ein Grund, beim Diktiren zu verharren. Würde aber ein Vervielfältigungsmittel der Schrift erfunden, wobei fast nur der Papier=Werth in Betracht käme, so würde jeder Lehrer, welcher mit fremden Lehrbüchern nicht zufrieden wäre, ein eigenes schreiben, und dadurch das Diktiren ersparen.

[3] Es ist die Kunst des Vorlesens einer Seits und des Auffassens durch bloßes Hören anderer Seits, welche, um das Volk des Nutzens der Bücher wirklich theilhaftig zu machen, aus allen Kräften gepflegt und vervollkommnet werden muß.

§. 63. Der unterrichtliche Dialog. Frage und Antwort.

Eigentlich ist es nur die Frage, welche der Lehrer als Unterrichtsmittel in seiner Gewalt hat, die Antwort ist aber deren nothwendige Ergänzung, und Frage ohne Antwort etwas ganz Zweckloses. Auch wird die Anregung des Lehrers, daß der Schüler seine Vorstellungen in Worte fassen und der Prüfung unterziehen solle, nicht immer gerade die Form der Frage haben, es kann ja auch aufgefordert, befohlen werden zu sprechen. Endlich wird in einem wohl organisirten Unterrichte dem Schüler selbst das Recht zu fragen nicht leicht entzogen sein. Wir

fassen alle diese Beziehungen unter dem Namen, unterrichtlicher Dialog zusammen.

Die Fragen des Lehrers sind entweder examinatorische oder katechetische. Durch die ersteren will er sich versichern, ob das bereits Gelehrte richtig verstanden oder dem Gedächtniß eingeprägt ist, die anderen verlangen selbstgedachte Antworten des Kindes, durch deren Kombination ihm allmählich zusammengesetztere Gedanken zum Verständniß kommen. Es versteht sich leicht, daß beide Arten leicht in einander übergehen.

Die examinirenden Fragen sind die natürlichsten Unterbrechungen des Vortrags, weil nur dadurch die dem Fassungsvermögen des Kindes angemessenen Gruppen gebildet und sogleich, ehe andere Vorstellungen dazwischen treten, dem Gedächtniß eingeprägt werden können. Der Lehrer erhält Kenntniß von dem Zustande der Vorstellungs-Bildung in dem Lernenden, ehe diese Bildung gestört werden kann. Er kann nur hinzufügen, berichtigen, wiederholen oder sie für genügend erklären. Bei kleinen Kindern dürfen nie mehr als einige Sätze gegeben werden, ohne daß sofort ihre Einprägung und ihr Verständniß geprüft wird, nach Bedürfniß sogar mehrmals und mit gemeinschaftlichen Antworten. Bei dem Vorlesen wird es doppelt nöthig, weil sich dabei der Ausdruck noch weniger der Fassungskraft der Kinder anschmiegt, als bei dem Vortrage des Lehrers. Die Examinationsfragen müssen desto geschickter gestellt sein, je schwächer noch das Fassungsvermögen des Lernenden ist. Freilich darf sich der Lehrer nicht begnügen, solche Fragen zu stellen, welche schon das Wesentliche der Antwort enthalten und nur eines Wortes zur Ergänzung bedürfen, oder worauf mit Ja oder Nein erwidert wird, besonders nicht: Habt ihr verstanden? Wißt ihr? Nicht wahr? Alles Dies gibt keine sichere Einsicht in das Wissen des Kindes, läßt dasselbe in geistiger Passivität, und führt überdies leicht zur Täuschung. Mindestens sollte man dann in vollständigen Sätzen antworten lassen, so daß dem Kinde wenigstens die ausdrückliche Wiederholung zufällt. So verwerflich diese Fragen des Kopf-Nickens oder Kopf-Schüttelns im Allgemeinen sind, so ist es doch pedantisch, dieselben gänzlich und mühsam zn meiden. Als Einleitung in andere Fragen stehen sie oft sehr natürlich und können nur mit Zwang umgangen werden. Die examinatorischen Fragen müssen rasch auf einander folgen, der Schüler soll, wenn er gut aufgefaßt hat, seine Antwort parat haben.

Bei katechetischen Fragen muß man ihm mehr Zeit lassen, doch auch nicht soviel, daß er in dumpfes Sinnen, die übrigen aber in Zerstreuung verfallen. Alle Schüler müssen bei dem Fragen zugleich aufgefordert, und doch muß in der Regel jede Frage an einen einzelen, genau bestimmten Schüler gerichtet sein, und jede folgende in der Regel an einen andern. Der ganze Schülerkreis muß durch die Fragen in Spannung und Bewegung erhalten werden. Keiner darf sich sicher wissen; bald muß ihn eine Frage treffen, wo er es am wenigsten erwartete, bald hat er die Antwort eines Anderen zu verbessern, fortzusetzen, bald zu wiederholen, bald muß die Gesammtheit taktmäßig antworten. Von besonderem Vortheil ist es, den zur Antwort bestimmten Schüler mit Namen aufzurufen, jedoch erst nachdem sich die ganze Klasse darauf gefaßt gemacht hat. Man kann in unteren Klassen auch durch die ausgestreckte Hand und Aehnliches sich Zeichen geben lassen, ob die Einzelen eine Antwort gefunden zu haben glauben oder nicht. Dies wird jedoch mißbräuchlich, wenn es über das Kindesalter hinaus gebraucht wird, oder in eine Sucht, sich bemerklich zu machen, ausartet. Fällt wohl manches Tändelnde in höheren Klassen weg, so ist die lebendige Thätigkeit, das Spiel der Kräfte in Fragen und Antworten doch fortzusetzen. Nur wird durch Abänderung, Zusammenfassung u. s. w. auch selbst für die examinatorische Frage das Denken mehr in Anspruch genommen und dadurch immer mehr mit der katechetischen zusammenfallen. Für beide Arten ist es Bedingung, daß die Frage der Bildung einer richtigen Antwort möglichst günstig sei. Sie muß also deutlich, bestimmt und den Kräften des Schülers angemessen sein. Fehlt die erste Eigenschaft, so kann das Kind, weil es die Frage nicht richtig aufgefaßt hat, entweder gar nicht, oder nur unrichtig antworten. Ist die Frage unbestimmt, so wird wohl wahr, aber nicht zweckmäßig geantwortet; es geht Zeit verloren, und es kommen leicht fremde Vorstellungen dazwischen. Unangemessene Fragen sind entweder zu leicht, und nehmen dann die Kraft nicht hinreichend in Anspruch, ziehen eben dadurch Nebengedanken herbei; oder sie sind zu schwer, und schlagen die Freudigkeit nieder, verderben die Zeit, ohne Fortschritte zu erzeugen. Um richtige Fragen sowohl examinatorische als katechetische zu stellen, muß der Lehrer nicht nur seinem Gegenstande vollkommen gewachsen sein, sondern denselben auch klar und bereit vor seinem Geiste haben.

Solange er noch selbst mit Schwierigkeiten des Erinnerns oder Denkens zu kämpfen hat, kann er sich unmöglich, wie es doch geschehen müßte, in den Geist des Schülers versetzen und seinen Stoff darnach zubereiten. Fest ausgearbeitete, vielleicht schriftliche Fragen für mündliche Antworten sind höchstens Anfängern zu erlauben, die Gebundenheit des Geistes nimmt einem solchen Dialoge das Leben. Aber allerdings bedarf es sorgfältiger Vorbereitung jedes Lehrers auf einen Dialog, wenn er nicht viele vergebliche, unangemessene und mißverständliche Fragen thun will. Die Probe auf die Vorbereitung ist der Erfolg. Gehen die Antworten rasch und richtig von statten, zeigt sich Freudigkeit unter den Schülern, offenbaren ihre Antworten Theilnahme der ganzen Seele an dem Gespräch, dann ist es als gelungen zu betrachten.

Fehlerhaft gewählte Fragen (Was der Lehrer aus der Antwort erkennt) hat er sofort zu verbessern dadurch, daß er die undeutlichen in deutlichere Form bringt, die unbestimmten bestimmter faßt, die allzu leichten als eine Stufe für schwerere benutzt, die allzu schweren in mehrere leichtere zerlegt. Die letzteren insbesondere heißen Hülfsfragen, weil sie durch Einschiebung leichterer Mittel-Ideen zur Beantwortung der Hauptfragen helfen. Es gehört viel Besonnenheit und Klarheit dazu, dieselben sogleich, wenn die erste Frage fehlschlägt, zur Hand zu haben, keine Pause eintreten zu lassen, und doch nicht unzweckmäßig, insbesondere nicht weitschweifig zu fragen. Besser ist es in vielen Fällen, geradezu zu lehren und von den Kindern nur die Wiederholung und Einprägung zu verlangen, als mit ungeschickten oder schwierigen Fragen die Geduld der Kinder zu ermüden. Ueberhaupt ist bei der examinatorischen und noch vielmehr bei der katechetischen Frage immer auf die Schwäche der Kinder Rücksicht zu nehmen, und bei der ersteren vorauszusetzen, daß Dies oder Jenes nicht aufgefaßt oder behalten worden ist. Vollends bei der katechetischen Frage ist es ganz unpädagogisch, Vorstellungen bei den Kindern herausexaminiren zu wollen, welche entweder ohne vorausgegangenen Unterricht zu besitzen unmöglich ist, oder wenigstens weit größere Reife des Verstandes und weit längere Zeit zum Nachdenken erfordern. Historisches kann ja nicht in dem Geiste des Lernenden selbst erzeugt, sondern nur von Außen hineingebracht werden. Man kann also wohl auf historischer Grundlage die Kinder zum Denken anregen, also über einen dem Gedächtniß hinlänglich anvertrau-

ten Stoff moralische und logische Betrachtungen in katechetischer Form anstellen, aber der Stoff selbst muß anders und vorher mitgetheilt sein.

§. 64. Die Aufgabe.

Die Frage ist schon eine Art von Aufgabe; gewöhnlich nennt man aber erst positivere Aufforderungen der Schüler zu einer bestimmten Leistung Aufgaben. Bald werden diese auf der Stelle gelös't, bald erst in einer anderen Lehrstunde, in der Schule oder zu Hause, bald mündlich, bald schriftlich, bald wenden sie sich lediglich an das Gedächtniß, bald an ein körperliches oder sinnliches Vermögen, bald an den Verstand. Ohne Aufgaben würden die Schüler nicht zur Selbstthätigkeit geweckt, der Lehrer würde sich nicht überzeugen können, auf welchem Standpunkte die Schüler stehen, er würde die Lücken ihres Wissens nicht ausfüllen, die Irrthümer nicht berichtigen können. Wegen dieser Wichtigkeit der Aufgaben ist es nöthig, sie regelmäßig in den Unterricht einzuführen. Der Lehrer muß glauben, seinen Gegenstand noch nicht beendigt zu haben, wenn die Schüler nicht Uebungs- und Prüfungs-Aufgaben darüber gelös't haben. Und bei allen geeigneten Stoffen können diese Aufgaben auch häusliche werden, besonders zur Wiederholung, und auch darum, damit der Schüler sich zum voraus seiner bevorstehenden Pflichten erinnere, nicht durch den Unterricht gewissermaßen überrascht wird. Man sieht daraus, daß Aufgaben niemals und für keine Gattung des Unterrichtes fehlen können, und daß sie mit der Belehrung abzuwechseln haben. Vieles, was von der Frage gesagt ist, gilt auch von der Aufgabe; sie muß, wie jene, deutlich, bestimmt und angemessen sein. Es gibt Lehrer, welche die Kinder heftig tadeln über Unvollkommenheit der Leistungen, während sie dieselbe doch durch die Unvollkommenheit ihrer Aufgabe verschuldet haben. Oft wird gelegenheitlich, mit flüchtigen Worten und ohne pädagogische Berechnung eine Aufgabe gegeben; kein Wunder, wenn sie gar nicht, oder verkehrt ausgeführt wird. Die aufgäblichen Anforderungen an kleine Kinder muß man nicht blos selbst mehrmals wiederholen, sondern auch wiederholen lassen, und kann gar nicht bestimmt genug ausdrücken, Was man eigentlich verlangt. Unbegränzte Aufgaben stellen heißt die Schüler in Versuchung führen; der Lehrer muß besser wissen als sie, wie Viel oder wie Wenig er ihnen zumuthen darf. Es ist ja durch die Begränzung nicht gehindert, daß

der Schüler einmal vorausarbeite. Ja er kann geradezu zu solchen außerordentlichen Fleißes-Proben ermuntert werden. Sonst aber taugt es nicht, weder für Gesundheit, noch für Fortschritte, noch für Ordnungsliebe, wenn die Vorbereitung für längere Unterrichts-Perioden auf einmal gemacht wird und nachher eine lange Schlaffheit eintritt. Jedenfalls ist es aber rathsam, dem Umfang nach Wenig aufzugeben, und auf desto sorgfältigere Leistung zu bringen; die schnelleren Fortschritte werden sich von selbst einstellen, wenn die Kräfte gewachsen sind. Um aber sicher zu gehen, daß Nichts mißverstanden, die ganze Arbeit nicht verfehlt wird, muß jede Aufgabe vorbereitet sein. Nicht der Schüler hat die erste Vorbereitung zu treffen, sondern der Lehrer. Dieser muß den zu lernenden Stoff so behandeln, daß an einer selbständigen Auffassung desselben durch den Schüler nicht mehr zu zweifeln ist. Soll auswendig gelernt werden, so muß das dazu bestimmte Stück vorher so erklärt sein, daß ein mechanisches Einpfropfen nicht mehr möglich ist; selbst die Schönheit des Vortrags muß vorher geübt sein, damit sich nicht erst die Fehler festsetzen. Der schlechte Leseton und die Eintönigkeit bei dem Hersagen von etwas Memorirtem rührt großentheils daher, weil die Lehrer solche Aufgaben nicht vorzubereiten pflegen, und erst korrigiren, wenn es zu spät ist. Wie würde eine musikalische Uebung ohne vorausgegangene Vorbereitung durch den Lehrer gelingen! Die Hülflosigkeit der Schüler bei den gewöhnlichen stylistischen Aufgaben ist bekannt. Präparirt ihnen aber der Lehrer den Stoff, hält er ihnen Muster für die Form vor, ehe es zur Ausarbeitung kommt, hat er außerdem die früheren Stufen nicht übersprungen, dann wird diese Verlegenheit aufhören. Die Aufgaben, welche unter den Augen des Lehrers gelös't werden, müssen im Verhältniß zu der gegebenen Zeit stehen. Nichts ist unbefriedigender, als eine ungelös'te, unvollendete Aufgabe. Deßhalb muß der Lehrer nicht blos die Fähigkeit seiner Schüler genau kennen, sondern auch die darauf verwendbare Zeit. Er darf nicht im Ungewissen über die Uhr sein, das Ende der Lehrstunde darf ihn nicht überraschen. Die Unpünktlichkeit der Lehrer in diesem Stücke führt entweder ein plötzliches Zerreißen des Zusammenhangs einer Aufgabe, und damit die Zerstörung des Interesses und der Freude daran, herbei, oder zu einer unbegründeten Verlängerung der Unterrichtszeit. Ausnahmsweise darf diese wohl einmal eintreten, sobald es aber öfter

geschieht, erweckt sie Unmuth und schwächt das Gefühl für Pünktlichkeit und für Billigkeit gegen Andere, der Störungen eines größeren Schulorganismus noch gar nicht zu gedenken. Da die Aufgaben den Kräften der Kinder angemessen sein sollen, diese aber auch bei möglichst vollkommner Einrichtung einer Klasse doch nicht ganz gleich sein werden, so ist Vorkehrung zu treffen, daß die nämliche Aufgabe etwas stärkeren oder schwächeren Fähigkeiten zugleich genüge. Betrifft der Unterschied blos die zur Vollendung der Aufgabe nöthige Zeit, so gewöhne man, wenn es nur wenige Minuten betrifft, Die, welche vorausgeeilt sind, zur Geduld und Stille. Man kann mit Recht von Jedem, der in einer Gesellschaft wandert, verlangen, daß er auf seine Reisegefährten warte. In diesem Punkte wird nach zwei Seiten gefehlt. Einige Lehrer lassen ihre gereifteren Schüler Viertelstunden lang beschäftigungslos sitzen, weil die schwächeren ihre Aufgabe noch nicht vollendet haben und ohne sie nicht weiter geschritten werden kann. Strenge Disziplin hält sie wohl in Stille, aber die Lust zum Lernen muß nothwendig schwinden; schlimme Gedanken steigen auf, der Fortschritt ist gelähmt. Andere Lehrer gestatten dem eilfertigsten und darum vielleicht mittelmäßigen Arbeiter, sobald er die Lösung gefunden zu haben glaubt, diese sogleich zu verkündigen, die Uebrigen in ihrer Thätigkeit zu stören, oder gar die ganze Arbeit für beendigt zu erklären. Dies schadet dem Schnellen, wie dem Langsamen. Jenen macht es eitel, vorlaut, ungeduldig; diesen gleichgültig, unlustig; der Gemeinsinn der Klasse geht verloren. Sind jedoch die Differenzen zu groß, so setze man der Aufgabe der Gereifteren noch eine Schwierigkeit zu, sei es in dem Umfang oder in der Art der Arbeit. Für den schlimmsten Fall müssen Zwischen-Aufgaben bereit sein. Allzu verschiedene Aufgaben zu gleicher Zeit taugen nicht, selbst wenn die Abstufungen in der Befähigung der Schüler sehr bedeutend wären, weil sie weder hinlänglich erklärt, noch auch korrigirt werden können. So ist es auch mit den von den Schülern selbst gewählten. Als Abwechselung und Ermunterung mag Das dienen, aber Regel darf es nie werden, da nur der Lehrer genau das Bedürfniß und die Kraft seiner Zöglinge kennt. Auch die häuslichen Aufgaben, obgleich unerläßlich, haben doch große Bedenken gegen sich. Man verlangt, wenn auch nicht Aufsicht und Anleitung, doch Begünstigung derselben von Seiten der Eltern. In der Volksschule ist aber diese Voraussetzung

meistens unrichtig, und auch in den höheren Schulen nicht so zuverlässig, wie man wohl anzunehmen geneigt ist. Oft verdrängt häusliche Störung den Fleiß des Kindes zur rechten Zeit, und ist einmal diese vorüber, so tritt Flüchtigkeit und Zerstreutheit an die Stelle. Die Arbeit wird entweder gar nicht, oder leichtfertig gemacht; oder es mischen sich unberufene Personen in die Arbeit des Kindes, helfen Zuviel oder auf verkehrte Weise; die selbständige Thätigkeit des Kindes wird gehemmt, der Lehrer über seine Leistungen getäuscht. Darum, Was in der Schule selbst unterrichtet werden kann, verweise man nicht in die Privat-Aufgaben. Es sind immer, wenn nicht unvollkommnere, doch unsichrere Produkte des Unterrichtes, welche von dem Lehrer nicht durchaus kontrolirt sind. Uebermäßige häusliche Aufgaben charakterisiren gar häufig den ungeschickten oder bequemen Lehrer, welcher die Schwierigkeiten gern von sich ab und auf die Schüler wälzt. Wer nicht gern straft, auch nicht zu außerordentlichem und meistens verwirrendem Nachhülfe-Unterricht Anlaß geben will, der thue die Hauptsache in der Schule. Auch in der Schule ist es nöthig aufzusehen, daß nicht eines der Kinder für das andere denke und arbeite. Gewisse wechselseitige Nachhülfe ziehe der Lehrer gleich in seinen Plan, die übrige schneide er ab. Je scharfsichtiger sich der Lehrer in der Entdeckung von Unterschleifen zeigt, desto seltener werden diese vorkommen und desto weniger wird sie der Schüler für nöthig halten. Gelungene List regt zu neuen Versuchen an. Die Aufgaben, welche wirklich außer der Unterrichtszeit gelös't zu werden verdienen, müssen wohl vorbereitete sein, bei deren Lösung der Schüler keinerlei fremder Hülfe mehr bedarf; also hauptsächlich Wiederholungen, Einübungen u. s. w. Erst bei sehr selbständigen Schülern darf auf Mehr gerechnet werden. Insbesondere kann da häusliche Vorbereitung in dem Umfange verlangt werden, daß der Lehrer nur noch die Resultate derselben verbessert, einzele Dunkelheiten auflös't und Erklärungen hinzufügt. Doch auch hierbei findet leicht Täuschung statt, und der Lehrer kann nicht umsichtig genug verfahren.

§. 65. Beurtheilung der Leistungen des Schülers.

Die Leistung des Schülers auf die Frage ist die Antwort, die auf die Aufgabe bald ein Hersagen eines auswendig gelernten Stücks, bald

eine schriftliche Darstellung von Gedanken, bald die Lösung eines Problems, bald die Einübung einer Fertigkeit. Alles Dies bedarf der Beurtheilung des Lehrers, wenn die daran haftenden Unvollkommenheiten sich nicht wiederholen und festsetzen, und wegen der vermeintlichen Vollkommenheit den Schüler auch noch zur Eitelkeit verleiten sollen.

Bei der Antwort ist nöthig, daß sie hinreichend laut und deutlich gesprochen werde; ist Dies von dem Kinde vielleicht wegen Schüchternheit nicht zu erlangen, dann hat der Lehrer sie zu wiederholen oder von Andern wiederholen zu lassen, um wenigstens allgemeine Aufmerksamkeit zu erhalten. Mittel gegen das leise Sprechen der Kinder sind: liebevoller Ton des Lehrers selbst, Entfernung alles Abschreckenden, öftere Wiederholung der nämlichen Antwort, so daß die Kinder es nur noch mit der Aussprache zu thun haben, vorausgehende Erinnerung, laut zu sprechen, statt nachträglichen Tadels, endlich Zusammensprechen der Kinder, wodurch das einzele mit fortgezogen wird. Dagegen ist es eine widerliche Gewohnheit vieler Lehrer, alle Antworten oder deren letzte Wörter nachzuhallen, ehe weiter gegangen wird. Wenn auf eine Frage gar keine Antwort erfolgt, so ist die Letztere in der Regel nicht durch hartnäckiges Daraufbestehen zu erzwingen, sondern entweder durch Richtung der nämlichen Frage an andere Schüler, oder durch Abänderung derselben zu erzielen. Erfolgt dagegen eine richtige Antwort, so ist dieselbe nicht durch ausdrückliches und weitläuftiges Lob zu preisen, sondern unverweilt so einzuprägen, daß sie Eigenthum Aller und Grundlage des Weiterschreitens werde. Die Antwort des Einen dient ja, sofern sie mit der Vorstellung des Lehrers übereinstimmt, zur Belehrung Aller. Am meisten machen die irrigen Antworten zu schaffen. Zuvörderst muß man unterscheiden zwischen den aus Unachtsamkeit falschen, denen aus Mißverstand und aus verkehrtem Urtheil. Die ersten sind entweder ganz kurz und ernst zu verbessern, oft selbst mit Tadel zu belegen. Keinen Falls ist Gelächter der Mitschüler zu dulden, welches die Aufmerksamkeit auf längere Zeit stört, und das Ehrgefühl verletzt oder abstumpft. Ist falsches Verständniß der Frage Ursache, so ist dieselbe zu wiederholen, nöthigen Falls zu erläutern, und dann eine neue Antwort zu erwarten. Wäre das Kind ein besonders schwaches, und wäre darum Aufenthalt zu besorgen, so kann man sich einstweilen auch an andere wenden und

abwarten, ob das zuerst gefragte sich nicht durch längeres Besinnen zurecht findet. Künstlicher ist die Verbesserung des in der Antwort gelegenen falschen Urtheils. Der Lehrer hat die Quellen des Irrthums aufzudecken und die Schüler dadurch selbst zur Widerlegung anzuleiten. Dies ist aber keine leichte Aufgabe, auch wenn man Zeit genug dazu hat; wie viel schwieriger, wenn die Widerlegung auf der Stelle geschehen muß. Die meisten Lehrer lassen sich auf den Irrthum des Kindes gar nicht näher ein, und haben es für den Augenblick dadurch bequemer, allein für die Bildung des Kindes ist dadurch wenig gesorgt. Freilich darf eine solche verbessernde Prozedur nicht zu lange währen, damit nicht etwa die übrigen Schüler ungeduldig werden. Hülfsfragen werden allerdings eines der geeignetsten Mittel sein, um das Kind zur Verbesserung seines Irrthums hinzuleiten; doch nicht das einzige. Es kann auch Anschauung oder Vortrag eintreten, oft auch eine Aufgabe, wodurch die irrige Behauptung geprüft wird. Das unzureichendste Mittel ist meistens die bloße Appellation an das Nachdenken oder ein absprechendes: falsch! vielleicht noch mit Scheltworten verbunden. Ist aber das Richtige auf irgend eine Weise gefunden, so muß es nun auch zu allgemeiner Einprägung vorgehalten, gewissermaßen als Resultat der gemeinschaftlichen Thätigkeit verkündigt werden. Die Schüler müssen sich bewußt werden, daß durch genauere Untersuchung Irrthümer abgelegt werden, und das Wahre gefunden wird. Und zwar muß ein solches Resultat, weil es auch sittlich wichtig ist, mit noch größerer Exaktheit ausgesprochen, vielleicht gemeinschaftlich gesprochen werden, als gewöhnliche Antworten. Manche Lehrer halten eine Art von Abstimmung. Sie fragen andere Schüler: Was meinst Du? bis das Richtige getroffen ist, und beloben vielleicht noch den glücklich Rathenden. Wie bei falschen Tönen in der Musik, muß man bei Irrthümern nicht zu lange verweilen, die Anschauung nicht verwöhnen. Die Wahrheit kann nicht leicht zuviel wiederholt werden, langes Betrachten des Irrthums söhnt mit demselben aus.

Die Gedächtniß-Aufgaben werden desto weniger nachträgliche Berichtigung bedürfen, je besser sie vorbereitet und je angemessener sie den Kräften des Schülers waren. Hat der Lehrer Beides gehörig besorgt, so darf er aber auch Exaktheit in der Reproduktion verlangen. Je weniger Nachsicht man gleich anfangs gebraucht hat, desto leichter

wird die Genauigkeit bei späteren wachsenden Aufgaben werden. Aber man verlange kein wörtliches Memoriren, wo die Sache es nicht fordert, damit man durch Gewöhnung daran die freie Bewegung des Geistes nicht lähmt. Ist die Aufgabe für das Sach-Gedächtniß gestellt, so nehme die Beurtheilung auch diesen Gesichtspunkt an, und frage nach der Festigkeit der Ideen-Association, nicht der Wort-Association. Eine Frage für den beurtheilenden Lehrer ist, ob er Fehler bei dem Hersagen einer Gedächtniß-Produktion sogleich oder am Schlusse des Ganzen verbessern soll. Es kommt darauf an, wie bedeutend der Fehler ist. Stört er den Sinn oder Zusammenhang, so darf mit der Verbesserung nicht gezögert werden; im anderen Falle warte man einen passenden Abschnitt ab, bei älteren Schülern auch wohl die Vollendung des Ganzen. Denn Unterbrechung verleidet dem Kinde seine Arbeit. Es nimmt lieber Tadel am Schlusse an, als Zerstücklung seiner Leistung durch eingeschobene Verbesserung. Am allerwenigsten taugt plötzliche Unterbrechung, wenn das Gefühl betheiligt ist, selbst das Nachhelfen unterbleibt dann besser, wenn die Zeit das wieder-von-vorn-Anfangen erlaubt. Abbrechen mitten in einem Satze dulde man in keinem Falle. Gut ist es immer, besonders wo auch die Art des Vortrags zu beurtheilen ist, wenn der Lehrer das memorirte Stück selbst musterhaft vorträgt; Dies ersetzt viele kritischen Bemerkungen, sowie überhaupt ins Einzele gehende Vergleichung mit einem fehlerfreien Musterbilde die beste Korrektur ist.

Eine weitere Frage bei allen mündlichen Beurtheilungen, deren viele natürlich auch in Prüfungen übergehen, ist die Reihenfolge, in welcher die Schüler ihr Pensum hersagen sollen. Müssen alle Schüler einer Klasse geprüft werden, oder reicht es hin, einige zu prüfen? Darf eine hergebrachte Reihe eingehalten werden, oder soll Willkür herrschen? — Bei einer kleinen Schülerzahl lösen sich diese Schwierigkeiten von selbst. Da können alle abgehört werden, ohne daß die Zeit fehlt, oder Ueberdruß entsteht; die Reihenfolge ist ziemlich gleichgültig, nur daß man zur Schärfung der Aufmerksamkeit und Prüfung der Gewissenhaftigkeit doch vielleicht auch einmal von dem Gewohnten abspringt. Wächs't aber die Zahl einigermaßen, dann sind Auskunftsmittel nöthig. Die Aufgabe Aller zu überhören, würde die Zeit des Weiterschreitens wegnehmen und für Lehrer und Schüler eine unerträgliche Langeweile

herbeiführen; und doch erschlafft Nichts schneller die Bande der Pflicht und der Lernlust, als wenn der Schüler seine Leistung nicht beachtet sieht. Nicht blos nachlässige Behandlung der Aufgabe, sondern Ungewissenhaftigkeit überhaupt, oft sogar Unredlichkeit ist die Folge davon. Sollen beide Klippen vermieden werden, so muß also eine Auswahl getroffen werden, und zwar eine solche, daß jeder Schüler erwarten muß, aufgefordert zu werden, daß er also zu keiner Zeit sicher ist. Willkür braucht deßhalb nicht einzutreten, der Lehrer muß nur seinen Leitfaden nicht merken lassen, auch immer nach dem augenblicklichen Bedürfnisse der Erregung der Aufmerksamkeit u. s. w. Abänderung treffen. Oft können sich auch mehrere Schüler rasch ablösen, überhaupt die Aufgabe auf möglichst viele Schüler vertheilt werden, wodurch die Spannung erhalten wird.

Schriftliche Arbeiten können ebenfalls mündlich korrigirt werden, ja die mündliche Korrektur muß bei jüngeren Schülern die schriftliche jedesmal begleiten, weil sonst auf Einprägung derselben nicht sicher genug gezählt werden darf. Es gibt Lehrer, welche mit unermeßlichem Fleiße die schriftlichen Arbeiten ihrer Schüler mit rother oder schwarzer Dinte korrigiren, und doch gar keine Fortschritte bewirken. Die Ursache ist, daß sie nicht die erforderlichen Mittel anwenden, um die Schüler zur sorgfältigen Durchlesung ihrer Korrektur anzuhalten. Die Hauptsache bleibt doch immer die Verminderung der Fehler, nicht ihre Konstatirung. Das Aufschreiben derselben, das Certiren nach denselben sind aber minder sichere Maaßregeln, als das Durchsprechen der korrigirten Arbeit. Es können Zeichen statt der Worte dienen, es kann ein kleines, nur nicht gerade vorher bestimmtes Stück korrigirt werden, während das Ganze nur im Allgemeinen besprochen wird. Unkorrigirt darf in der Regel keine Leistung des Schülers bleiben; er muß wenigstens an der Beurtheilung fremder Leistungen Etwas für die Verbesserung seiner eignen lernen. Zu diesem Zweck muß jede Beurtheilung hinlängliche Oeffentlichkeit haben, um von Allen benutzt zu werden, welche die gleiche Aufgabe hatten, und so gehalten sein, daß sie nicht blos individuelles Interesse berührt. Dann ist es dem Lehrer wohl erlaubt, von der speziellen Korrektur jeder einzelen Arbeit abzustehen, und einige Leistungen als Repräsentanten der übrigen gelten zu lassen. Nur dürfen dieser nicht allzu wenige sein, auch darf nicht eine den Schülern voraus be-

kannte Auswahl stattfinden. Da von einer Korrektur Exaktheit und Zuverlässigkeit erwartet wird, so darf der Lehrer absichtslos keine Fehler passiren lassen, wohl aber darf er von einer ganzen Gattung einstweilen absehen, indem er die Aufmerksamkeit des Schülers zuvörderst nur auf eine Seite der Arbeit lenken und nicht durch zuvielerlei Bemerkungen zerstreuen will. Diese Art pädagogischen Vorbehalts kommt in sehr vielen Beziehungen vor. Der Lehrer lenkt die Fassungskraft auf einen Hauptpunkt, und stellt alle übrigen Rücksichten einstweilen in den Hintergrund, bis jenes erste Hinderniß beseitigt ist. Darf die Unrichtigkeit oder Ungenauigkeit nicht ganz unberücksichtigt bleiben, weil sonst Verwöhnung entstehen könnte, so geschehe die Verbesserung so kurz und unmittelbar als möglich (faktisch). Es ist eine der gewöhnlichsten, aber deßhalb um Nichts löblichere Verirrung der Lehrer, daß sie Alles auf einmal vervollkommnen wollen, und eben darum Nichts wirklich vervollkommnen. Nicht um es sich bequem zu machen, sondern weil er weiter sieht als Andere, muß der Lehrer immer denken: morgen ist auch noch ein Tag. Immer nur eine Schwierigkeit auf einmal, aber in dem Verfolg des Unterrichtes alle nach einander.

Bei allen Arten von Beurtheilungen ist des Lehrers Pflicht Humanität; er darf keinen Schüler durch bittern oder übermäßigen Tadel kränken. Theils muß er sich in den meisten Fällen ja auch einige Schuld an den schwachen Leistungen zurechnen, theils darf er, um die Lernfreudigkeit zu erhalten, auch die schwächste Leistung nicht ohne Hoffnung verwerfen. Unzeitiges Lob ist freilich ein fast noch größerer pädagogischer Mißgriff, zumal wenn sich Partheilichkeit hineinzumischen scheint; allein für den nächsten Erfolg schadet viel Tadel oder gar Spott noch mehr. Die Mithülfe einiger Schüler bei der Beurtheilung der Leistungen anderer ist eine zu wichtige Frage, als daß sie nicht besonders behandelt werden sollte.

[1] Kennt der Lehrer seine Kinder ganz genau, und besitzt er Besonnenheit genug, so müßte er jede Frage, welche der Zusammenhang des Stoffs fordert, nach ihrer Leichtigkeit oder Schwierigkeit gerade an den rechten Schüler bringen. Allein es ist kaum möglich, Dies auszuführen, ohne andere Rücksichten, z. B. die des raschen Fortschreitens, aufzuopfern; und man muß sich deßhalb mit einer annähernd passenden Vertheilung der Fragen begnügen.

§. 66. Die Wiederholung.

Ein altes Sprüchwort sagt, die Wiederholung sei die Mutter der Kenntnisse, und Dies bestätigt sich aller Orten und unter allen Umständen. Nur der Erwerb dauernder Vorstellungen kann Etwas nützen, und diese Dauer ist ohne Wiederholung nicht zu erzielen. Aber die Wiederholung entbehrt des Reizes der Neuheit, und wird deßhalb den Schülern und gemeiniglich noch weit mehr dem Lehrer zum Ueberdruß [1]. Um demselben zum voraus zu begegnen, wenigstens der Abneigung nicht nachzugeben, ist abgesehen von der augenblicklichen Wiederholung zum Behufe der ersten Einprägung periodische Wiederkehr der Wiederholungen nöthig. Sind die Perioden geschickt gewählt, so wird die Wiederholung nicht allzu lästig werden, und die Befestigung des Gelernten durch die dazwischen geschobene Ruhe um so zuverlässiger sein. Bei kleinen Kindern müssen die Repetitions-Perioden von kürzerer Dauer sein, als bei älteren. Oft ist selbst der Tag ein zu langer Zeitraum, man muß Vormittags und Nachmittags wiederholen; bald jedoch genügt die tägliche Erinnerung an das errungene Wissen oder an die bestehende Ordnung. Mit zunehmender Kraft ist es die wiederkehrende Lektion, sei es einmal oder mehrmals in der Woche, wo die nächste Repetition stattfindet. Daneben muß aber noch eine weitere übersichtliche eingeführt sein, am besten monatlich; doch bei erwachseneren Schülern auch wohl ohne Zeit-Bestimmung, sondern nach den Abschnitten des Inhaltes sich richtend. Immer aber sollte der Ablauf des ganzen Kursus, auch ohne Rücksicht auf etwaige öffentliche Prüfung, nie ohne Wiederholung des Ganzen vorüber gelassen werden. Um die Wiederholung Dessen, was wörtlich und der Reihe nach unabänderlich fest steht, leichter und vielseitiger nützlich zu machen, sollte bei jeder Wiederkehr ein etwas verschiedener Gesichtspunkt genommen werden, damit mindestens der Verstand neben dem Gedächtnisse beschäftigt werde. Man verlasse die gewöhnliche Reihe, und setze eine selbst-gewählte; man fasse die Uebergänge und sonstigen Schwierigkeiten einzel ins Auge; man verändere den Ausdruck, setze einen einzelen Fall statt des Allgemeinen, oder umgekehrt. Bald finde man die Hauptsachen heraus, bald verlange man eine Einzelheit wörtlich zu wissen. So wird ein geistiges Spiel daraus, das den Ueberdruß verscheucht. Wenn es unmittelbare Mittheilungen

des Lehrers an die Schüler sind, so hüte er sich jedoch vor allzu großer Veränderlichkeit derselben. Was dem Erwachsenen trotz seiner verschiedenen Form als Eins erscheint, steht dem Kinde noch getrennt da, und muthet man ihm dennoch zu, es für Eins zu nehmen, so wird der ganze Gegenstand ein verschwimmender. Definitionen, wo solche überhaupt statthaft sind, praktische Formeln, bei deren Anwendung man nicht Zeit zu längerem Nachdenken zu haben pflegt, also auch Paradigmata, sind besonders vor dieser Verschwimmung zu bewahren. Ueberhaupt kann die Repetition der Schrift nicht wohl entbehren, wenn sie nicht ins Unsichere und gerade darum ins Langweilige gerathen soll. Dies ist der Hauptgrund, warum der Lehrer einen festen Leitfaden für seinen Unterricht benutzen sollte. Aller extemporirte, nicht an seinem bestimmten Orte wiederzufindende Unterricht ist mangelhaft; er verschwimmt, und um so mehr, je jünger die Schüler sind. Darin lag die Schwäche vieler Anhänger Pestalozzi's, daß sie Alles auf sich umgestaltende Verstandes-Operationen bauten, statt im Gedächtniß wenigstens einige Grundlagen zu suchen; darin besteht die Stärke des Gymnasial-Unterrichtes, daß die alten Schriftsteller selbst einen unabänderlichen Stoff bieten, und daß Grammatik und Lexikon durch die Jahrhunderte hindurchgehende Vervollkommnung zu einer Festigkeit der Form und des Inhaltes gelangt sind, daß nicht heute so und morgen anders gelehrt wird. Wie steht es dagegen mit der deutschen Grammatik, Orthographie u. s. w.?

[1] Lehrer von besonders vielen Kenntnissen und geistiger Regsamkeit haben freilich oft die größeste Abneigung vor der ewigen Rückkehr zu dem Bekannten; allein der umgekehrte Schluß, daß Lehrer, welche nicht gern repetiren, vorzüglich geistige Männer seien, wäre sehr irrig. Die Zahl Derer, welche das Angenehme dem Nützlichen vorziehen, ist wohl immer die größere, und es gehört dazu weder Verstand noch Kenntniß. Aber gerade die Ausgezeichnetsten ihres Faches wissen diesen Zug des Egoismus zu bekämpfen, und leben dem Wohl ihrer Schule.

§. 67. Der Takt.

In dem streng musikalischen Sinne können wir natürlich den Takt nicht unter die Unterrichtsmittel zählen, wohl aber in dem Sinne des Thuns in gleichen Zwischenräumen und pünktlichen Zusammenwirkens verschiedener Individuen. Ein natürlicher Trieb bringt die kleinen Kin-

der schon zum taktmäßigen Sprechen, was ganz leicht in Gesang übergeht. Derselbe Trieb führt sie aber auch zu taktmäßigen Bewegungen und läßt mehrere nach dieser hörbaren Regel zusammenwirken. In dem Unterrichte läßt sich von dieser natürlichen Anlage fast allenthalben Anwendung machen, zumal in zahlreichen Schulen gleichaltriger Kinder. Die Kinder stehen auf ein gegebenes Zeichen zusammen, also taktmäßig auf, setzen sich nieder, ergreifen ihre Geräthschaften und legen dieselben nieder. Sie strecken schon der körperlichen Uebung wegen taktmäßig ihre Hände in die Höhe, sie thun es aber auch, um die Haltung ihrer Finger beim Schreiben, die Beschaffenheit ihres Griffels u. s. w. zu zeigen. Weiterhin machen sie die Striche zum ersten Zeichnen oder Schreiben nach dem Takte, lesen sie Sylben und Wörter, sprechen sie Vorgesagtes nach, Alles taktmäßig. Und jede dieser Vornehmungen wird ihnen leichter auf diese Weise, das langsame Kind hält Schritt mit dem raschen, das schüchterne lehnt sich an die Gesammtheit an, und jedes leistet in solchem Vereine das Seine. Nicht genug, daß sich dem Gedächtnisse vermittelst des Taktes Alles leichter einprägt, auch die Freude am Lernen und der Gemeinsinn wird dadurch gefördert. Deßhalb benutze der Lehrer wenigstens im Elementarunterrichte der Takte allenthalben, wo ihm nicht überwiegende Hindernisse entgegentreten. Er lasse im Chor nachsprechen, Was er im Takte vorgesprochen hat und mitspricht, er lasse in Versen memoriren, Was ohne Takt zu schwer wäre. Aber er vermeide auch die Nachtheile des Taktes. Derselbe verwöhnt, wenn er immer angewandt wird; das Kind wagt nicht individuell und frei aufzutreten. Es muß deßhalb neben der taktmäßigen Unterrichtsform immer eine andere angewandt werden. Ferner führt der Takt leicht zum Mechanismus. Er ist immer etwas Gebundenes, wird Dies weiter getrieben, so geht das Geistige über dem Sinnlichen verloren.

In den späteren Unterrichtsjahren den Takt noch in gleichem Maaße anwenden zu wollen, würde pedantisch sein. Die ausgebildetere Individualität widerstrebt ihm und er findet seine Anwendung nur noch auf Musik, Poesie und Turnen. Doch läßt sich immer noch bisweilen auf früher taktmäßig Gelerntes zurückverweisen.

§. 68. Der Wetteifer.

Der Wetteifer, als Unterrichtsmittel betrachtet, muß natürlich sich den Beschränkungen fügen, welche demselben schon die Erziehungslehre auflegt. Sonst würde man mittels dieser Triebfeder noch weit Mehr ausrichten können, als man wirklich zu thun pflegt. Man verzichtet natürlich lieber auf einige unterrichtliche Erfolge, als daß man die Schüler in verzehrenden Ehrgeiz hineintreibt.

Was der Wetteifer thut, Das sieht man schon an dem Schulunterrichte überhaupt. Kinder, welche im Privatunterrichte Wenig leisteten, mit sichtbarem Unmuth lernten, werden in einer Schule oft ganz umgewandelt. Selbst wenig zahlreiche Schulen leiden oft unter diesem scheinbaren Vorzuge. Die Schüler fühlen sich nicht hinreichend angespornt und der Lehrer spricht auch nicht mit der Lebendigkeit, weil er kein Publikum vor sich sieht.

Für kleine Kinder und in manchen Fällen auch für herangewachsene sind Spiele des Wetteifers ein vortreffliches Unterrichtsmittel. Darauf beruht die vorzüglichste Lust des Turnens. Aber auch in der Schule sind Aufforderungen wie: Wer ist zuerst fertig? Wer macht es fehlerlos? Wer hält am längsten aus? von großer Wirkung.

Das Certiren, auf die rechte Weise gehandhabt, ist auch nicht so verwerflich, als manche Lehrer, die es nur in seinen Ausartungen gesehen haben, meinen. Kleine Kinder mögen immer die Plätze wechseln, größere thun es nur von Zeit zu Zeit oder begnügen sich mit imaginären Ehrenplätzen. Aber gerecht muß es wie überall in der Schule hergehen, Zufälligkeiten, Einseitigkeiten dürfen nicht zuviel Einfluß üben, und kein allzu bittrer Ernst aus der Sache werden. In höheren Klassen dürften Ehrenstaffeln zweckmäßiger sein als Plätze. Denn gar oft läßt sich ja wirklich der Unterschied der einzelen Arbeiten, geschweige denn der Gesammtleistungen nicht in Ziffern tariren. Warum soll nun bei gleicher Befähigung Einer den ersten, der Andre den zweiten Platz einnehmen? Man kann ja beliebig Vielen die Nummer 1 gewähren.

Besonders wichtig ist die Rücksicht auf die äußersten Spitzen einer certirenden Abtheilung, die Fähigsten und die Unfähigsten. Der Lehrer muß es so einzurichten wissen, daß die Ersteren nicht übermüthig, die Letzteren nicht niedergedrückt werden. Kann er ohne ungerecht zu wer-

den den Talentvollen einmal die Möglichkeit, von dem ersten Platze zurückweichen zu müssen, erfahren lassen, so ist Dies nützlich; ebenso wirkt es vortrefflich auf den Schwachen, wenn ihm ein Fortschritt sichtlich gelingt.

§. 69. Pausen.

Wenn man ohne Unterbrechung fort unterrichten wollte, so würde man die Schüler nicht blos körperlich, sondern auch geistig ermüden, und kein Lehrer wäre einer solchen Arbeit gewachsen. Nun könnte man die Ruhe da eintreten lassen, wo gerade das Bedürfniß sich zeigte. Dies würde aber zu sehr großen Inkonvenienzen führen. Das Bedürfniß ist ja bei Lehrer und Schüler ungleich und wo der Schüler mehrere sind, würden wieder diese nicht übereinstimmen. Es müssen also kleinere und größere Pausen nach festen Grundsätzen und Vorausbestimmungen eintreten.

Die kürzeren Pausen treten gewöhnlich nach einer Stunde bei dem Wechsel des Lehrgegenstandes, oft auch der Lehrer ein. Sie müssen wenigstens lange genug sein, um kleine Bedürfnisse befriedigen, kleine Vorbereitungen machen und den Geist nach einer anderen Richtung hinlenken zu können. Bei kleinen Kindern sind solche Pausen schon nach halbstündigem Unterrichte erforderlich, weil ihre Aufmerksamkeit sich nicht lange spannen läßt. Es ist nicht verwerflich, wenn der Lehrer auch früher an passenden Einschnitten wenige Augenblicke abbricht und den Kindern eine Freiheit des Gedankens gestattet, aber Verlassen der Plätze und überhaupt beliebige Benutzung dieser Pausen ist höchstens bei einer sehr geringen Zahl von Schülern zu gestatten und kann auch da der Flatterhaftigkeit Vorschub leisten. Der Ernst des Unterrichts darf durch solche Pausen nicht gestört werden.

Höchst tadelnswerth aber sind Pausen, welche der Lehrer um egoistischer Zwecke willen eintreten läßt, um sich z. B. mit Fremden zu unterreden, kleine Geschäfte zu besorgen. Selbst wenn Dies nicht in eigentliche Nachlässigkeit ausartete, so leidet gewissermaßen die Heiligkeit des Unterrichts darunter. In der Kirche würde dem Geistlichen Dergleichen nicht nachgesehen werden, warum dem Lehrer in der Schule?

Größere Pausen treten in der Regel zwischen den Schulstunden ein, wenn deren mehr als zwei auf einander folgen, und dann ist Kin-

dern nicht blos ein körperliches Spiel zu gestatten, sondern dringend zu empfehlen. Der Lehrer soll Sorge tragen, daß sie spielen und daß sie angemessen spielen. Die festgesetzte Zeit darf aber keinen Falls überschritten werden.

Die Zwischenzeiten zwischen dem vormittäglichen und nachmittäglichen Unterrichte dürfen in der Regel nicht mit Aufgaben belastet werden. Wohl aber sollen Aufgaben von einem Tag zum andern vorgesehen sein. Bei kleinen Kindern behält sich das besser als in längeren Terminen. Freie Nachmittage, der freie Sonntag sind nicht blos durch das Herkommen, sondern auch pädagogisch gerechtfertigt. Das Kind soll nicht dem Unterrichte allein leben, es hat noch andere Pflichten.

Aehnlich verhält es sich mit den Ferien (Vakanzen). Sie sind nothwendig um der Lehrer und Schüler willen, auch der Reinlichkeit und Ordnung in den Lokalen wegen. Allein lange Ferien taugen nicht für Kinder, sie bringen unverhältnißmäßige Lücken in den Unterricht und gewöhnen die jungen Leute an Müßiggang. Selbst in den höheren Lehranstalten lassen sie sich in der herkömmlichen Ausdehnung und gewöhnlichen Benutzung durchaus nicht rechtfertigen. Da wo sie sich Monate lang hinziehen, sind sie als Privilegien der schädlichsten Art zu betrachten, zumal bei den höheren Ständen keine Art von Arbeit die gewöhnliche des Lernens zu ersetzen pflegt.

§. 70. Mitunterricht durch Bücher.

Seit durch die Erfindung der Buchdruckerkunst die Bücher überall verbreitet und wohlfeil geworden sind, gewähren sie eines der bedeutendsten Hülfsmittel des Unterrichtes. Man kann sagen, der ganze Unterricht lehnt sich an Bücher an, einer Seits zu außerordentlicher Förderung desselben, anderer Seits jedoch zu einer gewissen Bequemlichkeit und Passivität der Lernenden. Es ist viel leichter möglich, daß der Lehrer und der Schüler, welche im Besitze bestimmter Unterrichtsschriften sind, es sich bequem machen, als da, wo die mündliche Rede und das selbst-Schreiben Alles ersetzen muß. Andere haben für sie gedacht, und dieser Vortheil kann leicht allzusehr ausgebeutet werden. Die Zöglinge der höheren Schulen besitzen fast für jeden Unterrichtszweig ein mehr oder minder ausführliches Lehrbuch, worin sie die leitenden Vorstellungen

finden, sich auf den ausführlicheren Unterricht vorbereiten, und das Pensum wiederholen können. Der Lehrer kann einen großen Theil seiner Aufgabe vermittelst dieses Hülfsmittels in eine Aufgabe der Schüler verwandeln; er kann seine Kraft für weitere Zwecke schonen und deßhalb ein weit größeres Pensum vollenden. Aber auch die Kraft der Schüler wird geschont, theils dadurch, daß die Vorstellungen durch Auge und Ohr zugleich übergetragen werden, theils weil die Aufmerksamkeit nicht blos auf das flüchtige Wort, sondern auch auf die dauernde Schrift verwiesen ist, daß man also zu verschiedenen Zeiten auffassen kann, was sonst in einem Moment geschehen sollte. Es wird ferner dadurch das die Körper- und Geisteskraft verschlingende Nachschreiben vermieden, welches durch Hinzufügung von Reinschriften u. s. w. oft zu einem wahren Verderben alles rationellen Unterrichtes gesteigert wird.

Es kommt nun also darauf an, daß man die rechten Bücher bei dem Unterrichte recht benutzt. Die Auswahl derselben ist gegenwärtig nicht mehr schwierig wegen Mangels, sondern wegen Ueberflusses und es ist eine besondere Aufgabe der Unterrichts-Lehre, hier Rathgeberin zu sein [1]. Die Forderungen an den Verfasser eines Lehrbuches sind wohl zu sehr in die ganze Erziehungs-Lehre verflochten, als daß sie abgesondert in wenig Worten verzeichnet werden könnten; allein offenbar sind sie weit höher zu stellen, als es in der Wirklichkeit zu geschehen pflegt. Der Schriftsteller muß die schwerere Last der Auswahl, Anordnung und Bereitung des Stoffs auf seine Schultern nehmen, nicht, wie leider oft ersichtlich ist, dem ausführenden Lehrer oder gar den Schülern diese Aufgabe zuweisen. Für den Ersteren gibt es im Einzelen noch genug zu thun, gegen die Letzteren ist es ein Diebstahl, begangen an Zeit und Kraft, die sich weit nützlicher hätten verwenden lassen. Wenn die Wirkungen eines mißlungenen Schulbuches besser überlegt würden, so würden weit weniger Personen sich solcher Verantwortlichkeit unterziehen mögen. Den Lehrern selbst steht nicht immer die Wahl der Lehrbücher frei, sie müssen sich oft höheren Anordnungen fügen und Das mit Recht, sofern eine große Veränderlichkeit in der Benutzung so wichtiger und verhältnißmäßig kostspieliger Hülfsmittel nach allen Richtungen hin nachtheilig wirken müßte. Dazu kommt, daß nur wenige Lehrer die Stellung haben, den Reichthum der pädagogischen Literatur zu überschauen und also wirklich das Beste zu wählen. Dem

Lehrer bleibt außer einem Vorschlagsrechte hauptsächlich die Aufgabe, mit einem gegebenen Lehrbuche den möglichst großen Erfolg zu erzielen, und Das ist intellektuell und moralisch genommen nicht die leichteste des Lehr-Geschäftes. Ja man kann sagen, es ist schwerer, ein Lehrbuch gut benutzen, als auf gewöhnliche Weise eines verfassen.

Was die Wahl der Lehrbücher betrifft, so hat man streng zwischen solchen zu unterscheiden, welche den Schülern in die Hände gegeben werden, und welche eigentlich Lernbücher heißen sollten, und denen, welche dem Lehrer als Wegweiser dienen sollen. Jene müssen der Form und Anordnung nach möglichst genau auf die Kräfte der Schüler berechnet sein, diese dürften sich dieser Rücksicht entbinden, wenn vorauszusetzen wäre, daß alle Lehrer pädagogische Bildung und zugleich Zeit genug besäßen, um den Stoff selbst für ihre Schule zuzubereiten. Einstweilen ist es besser, wenn, soweit es ohne Beeinträchtigung höherer Interessen geschehen kann, auch den Handbüchern der Lehrer eine möglichst methodische Form gegeben wird. Die Rücksicht auf Wohlfeilheit verlangt allerdings, daß die Schulbücher kurz seien. Allein es ist ein sehr gemeiner Irrthum, als solle nun ein Schulbuch ein gerippeartiger Auszug aus einem weitläuftigeren Buche sein. Gerade diese Art Bücher nützen am wenigsten, weil sie den für Erwachsene bestimmten Stoff nun in möglich unangenehmer Form dem Kinde vorsetzen. Das Schulbuch der Kinder muß in seiner Art ebenso vollständig nach Stoff und Form sein, als das Lehrbuch für Erwachsene; es muß etwas für sich Befriedigendes enthalten, nicht blos ein Register Dessen, was ihm der Lehrer im Laufe der ganzen Unterrichtszeit mittheilen wird. Das Kind muß sein Schulbuch lieb haben; dazu gehört aber Ganzheit und Schönheit der Form. Nur für besondere Fälle können Uebersichten ohne Ausführungen nützlich sein, in den meisten Fällen dagegen ist es besser gethan, die Kürze und Wohlfeilheit durch Auslassung minder wichtiger Parthien, als durch Dürftigkeit des Ganzen zu erzielen. Ein Theil der Vorzüge des Gymnasial-Unterrichtes liegt darin, daß ganze Bücher, nicht blos Auszüge und Fragmente gelesen werden [2]. Nebst der methodischen Anordnung und Vollendung in den einmal gewählten engeren Kreisen ist aber eine billige Anforderung an ein Schulbuch: höchste Exaktheit. Nicht gehen lassen darf man sich vor den Kindern, sondern da gerade ist es Pflicht, sich recht zusammenzunehmen, am meisten für

ein Lehrbuch, welches in den Augen der Lernenden eine Art von Unfehlbarkeit besitzt. Wenn auch die Kinder augenblicklich nicht die Mängel eines Lehrbuches finden, so empfinden sie doch die Nachtheile, und oft genug kommen dieselben zum Bewußtsein, ehe die Schule verlassen wird. Wie verderblich wirkt z. B. die inkorrekte, saftlose Sprache so vieler Schulbücher, da bei weitem das Meiste in der Sprache durch Nachahmung erlernt wird. Aber auch Uebersichtlichkeit und Handhabigkeit sind Eigenschaften, deren ein solches Buch nicht entbehren darf. Eintheilung in Kapitel von der rechten Größe, Ueberschriften und Register müssen dem Lernenden sein Geschäft leicht machen. Guter Druck, als Erhaltungsmittel für die Augen, sollte ebenfalls nicht vermißt werden. Die Rücksicht auf die Augen tritt noch stärker hervor bei den bildlichen Lehrmitteln: Karten, Zeichnungen u. s. w. Ueberhaupt muß Alles auf den Vortheil der Schüler berechnet sein; das beste Buch für diese muß auch dem Lehrer das willkommenste sein. Herkommen, Ursprung des Buches in der Nachbarschaft oder in der Freundschaft und alle ähnlichen persönlichen Rücksichten dürfen auf Einführung und Gebrauch nicht den geringsten Einfluß üben.

Ist aber einmal ein Buch in einer Schule als Lehrmittel eingeführt, so muß es der Lehrer zu benutzen wissen, nicht wie oft geschieht, neben liegen lassen und seinen eignen Weg gehen. Selten ist die Unbrauchbarkeit des Buches wirklich so entschieden, daß sie eine Vernachlässigung des Ganzen rechtfertigte; weit häufiger ist die Eitelkeit des Lehrers, welche nach Originalität strebt, oder selbst schriftstellerischen Ruhm ernten möchte, die Ursache. Was nur einigermaßen richtigen Stoff bietet, Das läßt sich als Grundlage eines Unterrichtes wohl benutzen; aber der Geist des Lehrers muß sich dem Gegebenen anschmiegen und mit den vorhandenen Steinen bauen können. Was die Anordnung des Stoffs betrifft, so steht es ja bei dem Lehrer, diese zu ändern. Es ist zwar eine Unbequemlichkeit, die Kinder bald hierhin, bald dorthin im Buche zu führen; aber ausführen läßt es sich doch. Ist der Stoff zu leicht, so läßt sich ebenfalls mit mäßiger Unbequemlichkeit durch Hinzufügung schwererer Elemente das rechte Maaß erreichen. Auch das allzu Schwere läßt sich mit einiger Erklärung verständlich machen, obgleich es unbezweifelt besser wäre, wenn Alles im rechten Maaß und in der rechten Beschaffenheit vorhanden wäre. Selbst etliche sachliche Fehler lassen sich ertra-

gen und entschuldigen, wenn das Buch durch seine Einführung einmal gewissermaßen zur Familie gehört. Viel Polemik gegen ein Lehrbuch hat nicht blos intellektuellen, sondern auch sittlichen Nachtheil für die lernende Jugend. Mag das Buch übrigens sein, welches es wolle, so ist es nöthig, daß die Kinder sich darin orientiren, den Inhalt überschauen und das Einzele finden können. Dies kommt wohl von selbst; leichter und besser aber, wenn der Lehrer dazu anleitet. Es ist ein mechanisches Verfahren, vorn anzufangen und ohne einen Blick auf das Ganze und die einzelen Stufen zu werfen, Tag für Tag weiter zu wandern. Die Lernfreudigkeit wird gar sehr durch Rückblick und Vorausblick gefördert, und der Lehrer selbst wird sich deutlicher bewußt, wie weit oder wie nahe er von dem Ziele seiner Aufgabe entfernt ist. Um dem Schüler sein Buch lieb zu erhalten, bedarf es aber auch Aufsicht über die äußerliche Schonung desselben. Es hat den wesentlichsten Nachtheil, wenn der Lehrer zerrissene und beschmutzte Schulbücher duldet. Das Nämliche gilt auch von Schreibheften, Zeichnungen, Karten u. s. w.

So sehr dem Lehrer Anschließen an die vorhandenen Schulbücher zu empfehlen ist, so verderblich ist doch Abhängigkeit von denselben. Wenn er nicht lehren kann, ohne in das Buch zu sehen; wenn er ablesen muß, Was die Schüler auswendig wissen; wenn er an den Worten klebt, statt sie zum Ausgangspunkte seiner Erklärungen zu machen, dann verräth er nicht nur seine Schwäche, sondern entzieht auch dem Unterrichte das rechte Leben. In den Händen des rechten Lehrers wird das von einem Dritten verfaßte Buch, als wäre es sein eignes Geistesprodukt. Es wird der Vereinigungspunkt älterer Gedanken mit den jetzigen.

Außer den in den Händen aller Schüler befindlichen Lehrbüchern sollen sich aber noch manche in den Händen des Lehrers befinden, oder geradezu Eigenthum der Schule sein, woraus zeitweise vorgelesen und beziehungsweise Etwas vorgezeigt wird. Wenn die Kinder zeitig zum Verständniß des Vorgelesenen gewöhnt werden, so läßt sich von solchen Vorlesungen ein sehr bedeutender Vortheil an Wissen erwarten, ohne daß man die Zahl der Schulbücher zu sehr erweitern, oder dem für-sich-Lesen der Schüler Vorschub leisten müßte.

[1] Die Unterrichtslehre hat zu verhüten, daß nicht der Lehrer aus Mangel an literarischer Kenntniß das Nächste als das Beste wählt,

und sich nicht durch die literarische Industrie verführen läßt. Allein es ist schwer, einen zuverlässigen Rath zu ertheilen, weil die schon vorhandene Masse von Schulbüchern unermeßlich groß ist, und weil jeden Tag Neues und im Durchschnitt doch wohl auch Besseres auftaucht. Als literarischer Leitfaden kann dienen Hergang, Handbuch der pädagogischen Literatur. Leipzig, 1840. Nur die Philologie ist ausgeschlossen. Münch, Bücherschau der gesammten pädagogischen Literatur. Augsburg, 1842; alphabetisch geordnet und mit zu wenig Selbsturtheil. Brauchbarer, weil sich immer ergänzend, ist die Pädagogische Literaturzeitung, jetzt herausgegeben von Looff. Jeder Jahrgang mit Register dient zugleich als Handbuch der Literatur. Der erste von 1840. Preis 4 fl. 40 kr. Aschersleben. Auch der Wegweiser für deutsche Lehrer von Diesterweg ist reich an Literatur.

[2] Einen Autor gelesen haben, welche Befriedigung! Der Knabe hat einen Sieg gewonnen, er geht neuen Siegen entgegen. Und Das geschieht so einfach mit Wörterbuch und Grammatik in der Hand. Kein anderer Unterrichtszweig hat eine ähnliche psychologische Operation aufzuweisen, zumal seit der häufige Wechsel aller Lehrbücher die Eltern ganz von der Bekanntschaft mit den Fortschritten ihrer Kinder ausschließt.

§. 71. Mitunterricht durch Schüler.

Es ist nicht erst eine Erfindung der neueren Zeit, ältere Schüler zugleich als Mitlehrer bei jüngeren zu benutzen; Mangel an Lehrern hat von jeher dazu genöthigt, nur eine bestimmter ausgeprägte Organisation hat der wechselseitige Unterricht durch Bell und Lancaster[1] erhalten, aber damit zugleich auch eine einseitige. Eine so ausgedehnte Hülfe der fähigeren Schüler und bei solchen Massen von Lehrlingen läßt sich nur durch fabrikmäßige Einrichtung und bei militärischer Disziplin ausführen, folglich nur auf die mechanischen Fertigkeiten anwenden. Der geistigere Theil des Unterrichtes bleibt dabei verwahrlost. Dies kann aber nicht die Absicht der Unterrichtslehre sein; sie hat es nicht mit Nothschulen zu thun, sondern mit solchen, wie sie in dem entwickelteren Zustande der Civilisation vorkommen und noch mehr gefordert werden. Es handelt sich hier also nur von geringerer Beihülfe, welche ältere oder fähigere Schüler dem Lehrer leisten sollen. Am meisten wird das Bedürfniß in Schulen eintreten, worin mehrere natürliche Klassen zu einer künstlichen vereinigt sind, Was in gewissen Volksschulen bis auf acht steigt, in sehr vielen wenigstens auf vier, und wo

ohne Anwendung des wechselseitigen der ebenso schwierige und unvollkommene Doppel-Unterricht stattfinden müßte. Doch wird selbst in Klassen von vollkommnerer Einrichtung die Nützlichkeit eines Mitunterrichtes, auch einer Mitwirkung bei der Disziplin, von Seiten einzeler Schüler sich bisweilen fühlbar machen.

Fürs erste ist es allenthalben rathsam, die Schüler an den Ordnungs-Maaßregeln Theil nehmen zu lassen. Je weniger passiv sie dabei gehalten werden, desto kräftiger wird sich der Geist der Klasse entwickeln. Es heißt noch lange nicht einen Schüler zum Angeber der übrigen machen, wenn man ihm aufträgt, z. B. die Fehlenden aufzuschreiben, die Arbeiten einzusammeln und die unvorschriftsmäßigen sofort auszuscheiden. Gefährlicher ist es schon, die Plauderer, die Ruhestörer in oder gar vor und nach der Schule aufschreiben zu lassen. Hier wird dem Aufseher ein Urtheil über das Maaß des Vergehens zugewiesen, Zeugen sind äußerst schwierig beizubringen; der Lehrer muß entweder glauben, und kommt in Gefahr ungerecht zu strafen, oder er muß mißtrauen, und verliert dann seine Zeit mit unnützen Untersuchungen. Was sich nicht leicht konstatiren läßt, darf keinem Schüler zur Anzeige aufgetragen werden. Aber Bedingung ist, daß solche Aemtchen wechseln, damit sie nicht den Hochmuth der Einen und die Erbitterung der Andern wecken. Wer sich nicht durch besondere Handlungen Dessen unwürdig gemacht hat, der ist würdig, den Posten einzunehmen, sobald ihn die Reihe trifft. Gerade in den untersten Klassen stoßen solche Einrichtungen auf die wenigsten Schwierigkeiten; die Autorität des Lehrers wirkt durch seine kleinen Stellvertreter, betrügliches Angeben kommt kaum vor, Widersetzlichkeit oder Neid der übrigen auch weit weniger, als bei älteren. Die Kleinen finden die Einrichtung natürlich; nicht so die älteren. Da empört sich das Unabhängigkeits-Gefühl gegen den, wenn gleich temporären, Vorzug eines Kameraden; eine falsche Scham will den Verräther nicht machen, wenn das Herz auch die Handlungsweise des Mitschülers nicht billigt [2]. Ein Theil der Schwierigkeiten entspringt wirklich aus der unabhängigeren Natur der Knaben und Jünglinge, ein anderer und wohl größerer aus dem Mangel an zusammenhängender Organisation der meisten Schulen, wo jeder Lehrer auf eigne Rechnung verfährt, am meisten aber aus der unverständigen Einwirkung des elterlichen Hauses.

Sind einmal die Schüler in gewissem Grade mit in die Disziplin gezogen, so fehlt es auch nicht, daß sie den Unterricht unterstützen. Bei dem Vormachen und Vorzeigen stößt es auf die wenigsten Schwierigkeiten, sofern die Gehülfen wirklich weit genug vorgerückt sind. Am besten gelingt es bei mechanischen Fertigkeiten: Stricken, Nähen, Turnen, Schreiben, Zeichnen. Der schwächere Schüler wird angewiesen, abzusehen, wie der vorgerücktere z. B. die Feder hält, das Blatt vor sich legt u. s. w. Ja, man kann behaupten, daß die Kleinen noch leichter nachahmen, wenn der Vormachende ihnen näher an Alter und Kräften steht, und sie leichter hoffen dürfen, ihn zu erreichen. Dahin gehört auch das Vorsprechen, worin die geübteren Mitschüler dem Lehrer treffliche Hülfe leisten können, und selbst eine beachtenswerthe Uebung finden. Von den beurtheilenden Geschäften eignen sich zur Uebertragung hauptsächlich das Abhören des Memorirten. Die auf diese Weise gewonnene Hülfe ist fast der einzige Ausweg für einen überhäuften Lehrer, der seine Zeit nicht mit diesem abtödenden Mechanismus verlieren will. Falsche Beurtheilung der Leistung ist nicht sehr zu fürchten, weil der Gehülfe die unzulänglichen Leistungen nur anzugeben, nicht zu bestrafen hat. Der Lehrer darf die Mühe des Revidirens natürlich nicht scheuen. Auch für Beurtheilung schriftlicher Leistungen können Gehülfen genommen werden, nur dürfen diese nicht dabei interessirt sein; Einfluß auf den Platz oder andere Vortheile sollen also nicht damit verbunden sein. Sobald das Urtheil über eine Leistung eines Schülers weitere Folgen haben soll, als Verbesserung der Fehler, muß der Lehrer es selbst aussprechen; nur er ist Richter über seine Schüler. Von vorzüglichem Vortheil für die Schule ist die Wiederholung mit Hülfe des wechselseitigen Unterrichtes. Es bleiben immer einzele Schüler hinter den anderen zurück, sie bedürfen mehr Wiederholung, wenn sie nicht allmählich von dem Gange der Gesammtheit sich absondern sollen; dieses Geschäft kann füglich den jungen Lehrgehülfen unter der Aufsicht des Lehrers überlassen bleiben. Dies Geschäft ist besonders geeignet, den Ueberschuß an Zeit, welchen die fähigen und geübtesten Schüler bei der Fertigung gemeinschaftlicher Aufgaben gewinnen, nützlich zu verwenden. Sie treten als Helfer zu den Schwächeren einer anderen Abtheilung, und wiederholen mit ihnen. Es ist vortheilhaft, jedem Schüler dieser Abtheilung seinen Repetitor vorher zu bezeichnen. Mißlicher ist

es schon mit der häuslichen Vorbereitung durch Vermittlung solcher Gehülfen. Sie wissen da ohne Beaufsichtigung selten Maaß zu halten, und erlauben sich oft Uebergriffe in fremdes Gebiet, wobei die Eintracht nicht bestehen kann. Und doch sind solche zur Nachhülfe bei den häuslichen Arbeiten beauftragte Mitschüler oft noch weit bessere Helfer, als Eltern und Geschwister, welchen die Instruktion des Lehrers fehlt, und welche mit ihrem guten Willen nur Verwirrung anrichten.

Die Anordnung dieses Mitunterrichtes im Einzelen hängt von dem Alter der lehrenden und lernenden Kinder, von der Art der Schule, von der Lokalität allzu sehr ab, als daß sie in wenigen Zügen dargestellt werden könnte; allein gedeihlich kann sie nur dann wirken, wenn der Lehrer selbst im hohen Grade thätig ist, selbst Alles beobachtet und überwacht, und die äußerliche Ordnung selbst mit der größesten Pünktlichkeit aufrecht erhält. Die größeste Gefahr ist die Bequemlichkeit des Lehrers. Nur allzu leicht wird derselbe durch den glücklichen Gang des Mitunterrichtes verleitet, Das, was unter seinen Augen und seiner Leitung gelang, für einen selbständigen Organismus zu halten, aus welchem er zeitweise austreten dürfe. So kommt es, daß manche früher gewissenhaften Lehrer sich im Vertrauen auf den wechselseitigen Unterricht bald auf einige Zeit aus der Schule entfernen, bald sich mit fremdartigen Dingen beschäftigen, und nur erst bei größeren Unordnungen ihre Stellung wieder einnehmen.

[1] Der englische Geistliche Bell und der Quäker Lancaster errichteten kurz nach einander Schulen des wechselseitigen Unterrichtes (um 1800), der Erste in Ostindien, der Andere in London. Es wurden bisweilen achthundert Kinder in einer solchen Schule vereinigt, und durch eine fabrikmäßige Einrichtung im Lesen, Schreiben, Rechnen und in dem Katechimus unterrichtet. Jeder Abtheilung von zehn Schülern steht ein Monitor vor, und unterrichtet sie in demselben Pensum, welche er kurz vorher bei dem Lehrer gelernt hat, möglichst mit denselben Worten und Aufgaben. Einer Anzahl von Abtheilungen steht ein Ober-Monitor vor, welcher die Monitoren selbst überwacht, und dem Lehrer Rapport macht. Für Ordnung und Zucht sind besondere Aufseher ernannt, so daß keine Störung entstehen kann, oder wenigstens sofort durch Strafen unterdrückt wird. Durch Belohnungen wird der Ehrtrieb in Thätigkeit gesetzt, und der Erfolg ist äußerlich ein günstiger. Nur läßt sich der so ertheilte Unterricht nicht über die mechanischen Uebungen hinaus ausdehnen, und ein sympathetischer, tief sittlicher Einfluß findet nicht statt.

[2] Der Lehrer darf dies Widerstreben, die Wahrheit zum Nachtheil eines Kameraden zu sagen, so hinderlich es ihm ist, nicht geradezu verdammen; es hat einen sittlichen Grund, denn das Kind mißt die Handlungen mit anderem Maaßstabe, als die Erwachsenen, und besonders als der Erzieher. Man muß deßhalb das Gewissen der Kinder nicht bedenklichen Proben aussetzen, indem man auf Alles inquirirt, und die Justiz nachahmt; auch nicht, indem man die Aufseher geradezu verantwortlich macht, als hätten sie einen Diensteid geleistet. Gerade dadurch werden die Verbindungen unter der Jugend gefährlich. Alles muß vielmehr mit pädagogischer Weisheit und Mäßigung angeordnet und ausgeführt werden.

§. 72. Der Doppelunterricht.

Es ist schon mehrmals erinnert worden, daß auch bei den vortheilhaftesten Einrichtungen der Fall selten ausbleibt, daß Schüler von sehr verschiedener Befähigung zu gleicher Zeit von einem Lehrer unterrichtet werden sollen. Es versteht sich, daß, wo durch äußerliche Einrichtungen diesem Uebelstande vorgebeugt werden kann, Dies den Vorzug verdient. Dies wäre auch in zahlreichen Fällen ohne Vergrößerung der Kosten möglich, wenn man sich allenthalben besser auf Organisation verstünde, und nicht oft die fremdartigsten Zwecke zugleich erreichen wollte. Vorläufig hat man als Regel anzunehmen: Es ist besser durch Langsamkeit der Fortschritte es den Schwachen möglich zu machen, mit den Fähigeren in einer Linie zu bleiben, als eine Klasse in viele Unterabtheilungen zu spalten. Es wird dabei im Ganzen Mehr gewonnen; selbst die scheinbar Vernachlässigten haben oft nachhaltigeren Vortheil davon, weil sie festere Grundlagen des Wissens gewinnen, und keine Veranlassung zur Eitelkeit erhalten. Die augenblickliche Beschäftigungslosigkeit derselben kann durch disziplinarische Aufträge oder durch Mitunterricht ausgefüllt werden. Allein dieses Zusammenhalten der zufällig ungleichen Elemente natürlicher Klassen auf einer Linie darf sich nicht auf die von Anfang an ungleichen Elemente künstlicher Klassen erstrecken. Ohne die äußerste Nothwendigkeit darf von einem Schüler nicht verlangt werden, daß er das gut Gelernte und hinreichend Wiederholte wegen einer nachrückenden Klasse nochmals wiederholen, und dabei selbst ohne alle Fortschritte bleiben soll. Es ist das sicherste Mittel, alle Lernfreudigkeit niederzudrücken, und damit zugleich den Schulun-

arten die Thüre zu öffnen. Man denke sich ein Kind mit seinem Schatze von Fähigkeiten und gutem Willen, welches im ersten Jahre von Stufe zu Stufe fortschritt, und Kraft zu neuen Fortschritten gewann, nun unter dem Vorwande der Repetition wieder auf denselben Weg, denselben Anfangspunkt gesetzt, und mit Genossen eines sichtbar niederen Bildungsgrades zusammengespannt, ohne Hoffnung auf wirkliches Fortschreiten bis nach einem langen, langen Jahre. Ist es ein Wunder, daß wir erleben, Was wir alle Tage erleben! Und gleichwohl gibt es nicht blos Behörden, sondern auch Lehrer, welche auch ohne Noth dieses im=Kreise=Herumführen begünstigen und ihr Wohlgefallen daran zu haben scheinen. Gebieten die äußeren Verhältnisse einmal Kombination unzusammengehöriger Schüler, so bleibt nichts Anderes übrig, als daß der Lehrer einen Doppelunterricht ertheile. So groß dessen Schwierigkeiten, so bedeutend die Anstrengung dabei ist, und so wenig seine Leistungen denen des einfachen Unterrichtes vollkommen gleich kommen, so läßt sich immer schon etwas Beträchtliches auf diesem Wege ausrichten, vorausgesetzt, daß der Lehrer Liebe zur Sache und Geschicklichkeit genug besitzt. Die Hauptsache ist eine solche Vertheilung des Unterrichtsstoffes, daß die eine Abtheilung der Schüler eine möglichst selbständige Aufgabe zu lösen hat, während die andere den Vortrag des Lehrers auffaßt, oder seine Fragen beantwortet, und daß dies Verhältniß oft genug umwechselt, um nicht ermüdend für die selbständig Arbeitenden zu werden. Der Mitunterricht von Schülern ist daneben ganz an seinem Platze, und folglich auch die exakte Disziplin, welche diesen zu begleiten hat. Das Ganze muß einer wohl eingerichteten Maschinerie gleichen. Alles muß taktmäßig an seinem Platze, Alle an ihrem Geschäfte sein. Zwischen=Verhandlungen keinerlei Art dürfen stören. Die selbständigen Arbeiten der einen Schüler=Abtheilung sind aber vorzugsweise mechanische, weil bei diesen die Nachhülfe des Lehrers am ersten entbehrt werden, und eine nachträgliche Beurtheilung genügen kann. Solche Gegenstände sind z. B. Schreiben, Zeichnen, schriftliches Rechnen, aber auch Memoriren, welches meist zweckmäßiger als Nebenunterricht in der Schule getrieben wird, als eine häusliche Aufgabe bildet. Der Lehrer hat vorerst, damit der Doppelunterricht nicht in ein bloßes Beschäftigen d. h. zweckloses Arbeiten ohne Fortschritte ausarte [1], Alles sehr exakt anzuordnen. Bücher, Schreibmaterial muß bereit sein, die

Aufgabe höchst bestimmt, aus Früherem bekannt genug, um keiner Erläuterung mehr zu bedürfen. Nimmt ihn gleich der Hauptunterricht, den er der anderen Abtheilung ertheilt, fast ganz in Anspruch, so muß ihm doch noch soviel Aufmerksamkeit übrig bleiben, um die still arbeitende Abtheilung oder deren Hülfslehrer zu überwachen, so daß weder ihre Thätigkeit erschlaffen, noch Unordnung entstehen kann. Ebenso genau muß er den Schluß abmessen. Es darf nicht gearbeitet worden sein, um Alles ohne Vollendung und Korrektur bei Seite zu legen. Die darauf zu verwendende Zeit muß im Voranschlag sein, die Schüler müssen wissen, daß sie der Lehrer bei dieser Art von Aufgaben ebenso kontrolirt, als bei den übrigen.

Auf den ersten Anblick scheint der Doppelunterricht fast nur in der Volksschule geboten zu sein, bei näherer Betrachtung der Verhältnisse findet man ihn aber allenthalben nothwendig. Hauslehrer, welche die älteren und jüngeren Kinder einer Familie vereinigt unterrichten, Lehrer an kleinen Orten, wo die Kinder eines Jahrgangs der Zahl nach keine Klasse bilden, vikarirende Lehrer für abwesende Kollegen, — alle bedürfen dieses Hülfsmittels. Auch haben unzählige Lehrer vordem sich desselben bedient, nur nicht mit hinlänglichem Bewußtsein, und darum auch nicht mit hinlänglicher technischen Ausbildung.

Eine besondere Art des Doppelunterrichtes ist die Anlehnung eines Gegenstandes an einen anderen. Dann ist es nicht die Ungleichheit der Entwicklung der Schüler, welche zu dieser Auskunft zwingt, sondern der Mangel an Zeit. Weil man einen Lehrstoff nicht selbständig behandeln kann und ihn doch nicht ganz vernachlässigen will, so lehrt man ihn gelegenheitlich bei verwandten Thematen eines anderen Lehrgegenstandes. So z. B. Geschichte bei der Geographie, die Muttersprache bei einer fremden, die Grammatik bei dem Lesen u. s. w. Wird Dies geschickt angefangen, so wird Mehr dabei gelernt, als wenn man beide Lehrgegenstände in knapper Zeit neben einander treibt. Die Assoziation der Vorstellungen wirkt so günstig auf das Behalten, daß das wenige Gelernte desto fester und lebendiger bleibt. Ja es ist sogar rathsam, auch bei hinreichender Unterrichtszeit in gewissen Unterrichtsperioden sich lieber mit der Anlehnung zu begnügen als zu Vielerlei neben einander zu treiben. Besonders bei dem Elementarunterricht verwirrt und zerklüftet die Trennung der Fächer gar leicht und es ist darum Anleh-

nung ein treffliches Auskunftsmittel, um so mehr als die Scheidung der Unterrichtsfächer keineswegs eine tief in deren Wesen gelegene und darum auch keine durchaus scharfe ist. Die sogenannte Schreiblesemethode, welche jetzt so vielen Beifall findet, ist auch eine Art Anlehnung des Schreibens an das Lesen.

[1] Dieses sogenannte Beschäftigen ist eine sehr frivole Kunst mancher Lehrer. Sie beschäftigen zwei, ja drei Klassen nebeneinander, offeriren deßhalb ihre guten Dienste, sobald ein Kollege krank oder sonst verhindert ist; aber alle drei Klassen lernen dabei Nichts, als die Zeit todtschlagen. Die Kinder müssen stille sitzen, müssen die Hände oder den Mund vorschriftsmäßig bewegen, aber nach einem Ziele fortschreiten, ihre Kräfte weiter bilden, davon ist nicht die Rede. Man vermeidet doch auf diese Weise, so meint man, daß die Eltern die Lücke nicht gewahr werden, und hat seine Schule wohl gehalten!

§. 73. Die Disziplin.

Von den indirekten Unterrichtsmitteln ist bei weitem das wichtigste die Disziplin, d. h. die Gebote und Veranstaltungen zur Aufrechthaltung der Ordnung unter den zusammenlebenden Schülern. Sie ist, da sie zunächst auf den Willen der Schüler zu wirken sucht, eigentlich ein Theil der Erziehungslehre, nimmt auch ihre Grundsätze durchaus aus der Letzteren her, allein da sie die Hindernisse des Unterrichtes in den Schulen wegräumt, so ist sie demselben unentbehrlich, und verdient eine besondere Behandlung in der Unterrichtslehre. Jedoch können hier die einzelen Vorschriften einer weitläuftigen Begründung entbehren, da diese in der Erziehungslehre schon vorliegt. Andere Einzelheiten können erst festgesetzt werden, wenn das Alter, der Stand und lokale Verhältnisse näher bestimmt sind; sie gehören also in die besondere Unterrichtslehre. In dem Einzel-Unterricht findet ja gar keine Disziplin, sondern höchstens Zucht statt. Es bleibt demnach hier nur anzugeben, welche Maaßregeln zur Erhaltung der Ordnung in allen Unterrichts-Anstalten zulässig und zweckmäßig sein dürften. Allgemeinstes Prinzip der Disziplin ist G e s e t z l i c h k e i t. Nicht thun, Was dem Einzelen gefällt, sondern Was im Interesse des Ganzen vorgeschrieben ist. Dem muß sich der Lehrer fügen, wie der Schüler. Deßhalb bedarf er jedoch keiner geschriebenen und in der Schule aufgehängten Gesetze, welche gern zu pädagogischen Fesseln werden. Der feste, konsequente Wille des Lehrers,

welcher sich auf pädagogische Grundsätze stützt, ist besser, als ein starres Gesetz. Der Lehrer selbst muß mehr auf seiner Hut sein, wenn er Gesetzgeber und Gesetz-Vollstrecker in einer Person ist, bei dem Schüler aber wird Gehorsam gegen die Person des Lehrers und gegen das Gesetz, das er vertritt, mehr eins. Je kleiner die Anzahl der Schüler ist, desto leichter ist die Disziplin, sie geht zuletzt in die Erziehung selbst über. Je größer die Schülerzahl, desto mehr nimmt die Nothwendigkeit der Disziplin zu, und desto mehr wird ihr Charakter der einer äußerlichen Gesetzlichkeit.

Ordnung muß erhalten werden im Raume des Unterrichtes, in der Zeit desselben, in dem Thun der Schüler und in ihrem Reden. Für den ersten Zweck bedarf es der Herstellung geeigneter Lokale; da aber die Lehrer darüber nicht verfügen können, so handelt es sich hier blos von der Ordnung, welche in dem gegebenen Raume gehalten werden kann. Je unvollkommner das Unterrichts-Lokal ist, desto schwieriger wird das Geschäft, Ordnung zu halten, aber auch desto nothwendiger. Wo die Schüler nicht gedrängt sitzen, unter den Subsellien besondere Fächer für ihre Geräthschaften haben, wo der Lehrer von allen Seiten um dieselben herumgehen kann, da macht sich freilich Manches von selbst; wo aber alle diese Einrichtungen nicht vorhanden sind, da muß durch Kunst, durch anscheinend pedantische Strenge die Einhaltung der Ordnung erzwungen werden. Es ist schwer zu glauben, wieviel Zeit dem Unterrichte, wieviel Kraft dem Lehrer, wieviel Lust dem Schüler durch Unordnung entzogen wird. Da zeigt sich denn als nothwendig, daß jedes Kind seinen bestimmten Platz für sich selbst und seine Schul-Effekten haben muß. Ueberläßt man Dies der Willkür, so werden nicht blos endlose Zwistigkeiten, sondern auch Zeitverlust und Verderbniß der Effekten die Folge davon sein. So wenig es nöthig ist, den Platz zum äußeren Zeichen der Leistungen oder des sittlichen Werthes der Schüler zu machen, so wenig darf es der Willkür oder dem Zufall überlassen bleiben, wo jedes Kind sitzen soll. Wenn auch der Lehrer, Was freilich zu wünschen ist, selbst keinen ganz festen Platz einnimmt, sondern sich nach Bedürfniß unter den Kindern herumbewegt, so wird es doch einen Platz geben, welchen er vorzugsweise einnimmt. Und in der Nähe desselben dürfen nicht etwa die ältesten und zuverlässigsten Schüler untergebracht werden, sondern die jüngsten, schwächsten, unzuverlässigsten,

welche am meisten augenblicklicher Erinnerungen und Hülfeleistungen bedürfen. Den einmal eingenommenen Platz darf kein Schüler ohne Erlaubniß verlassen, außer in gesetzlich vorgesehenen Fällen, und auch dann unter bestimmten Formen. In einer einigermaßen zahlreichen Schule darf das Weggehen nicht ohne bestimmte Reihenfolge stattfinden, weil Lärm und Gedränge die nothwendige Folge einer Ordnungslosigkeit wären. Nicht minder genau muß der Platz für die Effekten der Schüler und für die Schulgeräthe eingehalten werden. Nichts darf beliebig untergebracht sein, sondern an der angewiesenen Stelle; Wer es gebraucht, hat es da zu holen, und dahin zurückzubringen. Jeder hat für sein Eigenthum, ein bestimmter Gehülfe für das Gemeinschaftliche zu sorgen, und ist verantwortlich dafür. Wenn der Lehrer indessen nicht durch tägliche Wachsamkeit die beauftragten Schüler kontrolirt, wird ihre Ordnungsliebe bald erschlaffen. Solche Stätigkeit zumal in Dingen, deren Nothwendigkeit sie nicht begreift, liegt nicht in dem Charakter der Jugend. Ueberhaupt ist es einer der ersten Grundsätze der Disziplin: wachsam, ja beinahe mißtrauisch zu sein. Der Lehrer darf nie voraussetzen, daß die Schüler ohne Erinnerung ihre Pflicht thun; auch die besten sind noch schwach, und es ist genug, daß sie, wenn sie von außen angeregt werden, sogleich das Rechte thun. Nur in die Absichten des Kindes setze man kein Mißtrauen; es fehlt und fehlt wieder, aber aus Schwäche, aus Leichtsinn. Hat der Lehrer schon in der räumlichen Ordnung mit gutem Beispiele voranzuleuchten, so wird Dies noch nothwendiger bei der Ordnung in der Zeit. Pünktlichkeit im Kommen und Gehen, im Anfangen und Endigen ist die Quelle unendlich vieler Vortheile beim Unterrichte, aber auch guter Gewöhnungen aller Art. Es ist das Kennzeichen einer schlechten Schule, wenn sie nicht zur gesetzten Zeit beginnt, wenn bald der Lehrer die Zeit überschreitet, bald die Schüler als Nachzügler kommen. Ferne Stehende glauben, ein solcher Verlust habe wenig zu bedeuten, aber sie sind im Irrthum. Der Geist der Pflichtmäßigkeit ist schon aus der Schule entwichen, wenn ihr Anfang mit einer Gesetzwidrigkeit beginnt. Aus der kleinen Abweichung werden gar bald größere, aus den Verspätungen Versäumnisse, und damit ist die Stätigkeit des intellektuellen und sittlichen Fortschrittes unterbrochen. Der Nachtheil der Versäumnisse trifft hauptsächlich die Volksschule dergestalt, daß fast allenthalben die Gesetzgebung hat ein-

schreiten müssen. Doch könnte es auch in den höheren Lehranstalten in diesem Punkte besser stehen. Die willkürlichen Versäumnisse der Gymnasiasten und Realschüler sind desto verwerflicher, je weniger äußere Nöthigung dazu vorhanden war, und je weniger die Eltern damit einverstanden sind. Uebrigens gibt es wenige Kinder, welche der Versuchung, einmal eine Lehrstunde in eine Spielstunde zu verwandeln, widerstehen können. Kein Wunder! es gibt ja auch Lehrer, welche diese Schwäche theilen. Allein auch während der Unterrichtszeit sind die Eintheilungen des Lektionsplanes exakt einzuhalten, die Lehrstunden ebenso wenig nach Belieben auszudehnen, als abzukürzen. Denn nicht die Laune des Lehrers hat zu bestimmen, sondern die Verordnung, welche er selbst oder seine Vorgesetzten gemacht haben. Wie können die Eltern die Gewissenhaftigkeit ihrer Kinder im nach-Hause-Kommen kontroliren, wie ihnen feste häusliche Geschäfte auflegen, wenn der Lehrer, wenngleich in bester Absicht, sie über die festgesetzte Zeit zurückbehält? Vollends in zusammengesetzten Schulen, wo ein Lehrer dem anderen in sein Gebiet eingreift, wie läßt sich da Unpünktlichkeit rechtfertigen! Endlich haben die Kinder ihr Recht auf Freiheit, welches ihnen wiederum nicht geschmälert werden darf. So wie äußerlich, muß aber auch innerlich Pünktlichkeit herrschen. Die Aufgabe muß zu festgesetzter Zeit, nicht früher, nicht später geliefert sein. Frist-Erstreckungen, mit Ausnahme von Nothfällen, sind keine Erleichterung, sondern schwächen nur die Gewissenhaftigkeit, welche, richtig behandelt, zuletzt zu einer inneren Nothwendigkeit wird. Ueberhaupt ist der Nutzen einer guten Disziplin nicht sowohl in der augenblicklichen Wirkung auf das Verhalten der Schüler zu suchen, als in der Gewöhnung zu geselligen Tugenden überhaupt. Das Kind lernt seinen Willen einer Regel, die den Gesammtwillen vertritt, unterwerfen, und bändigt die Sinnlichkeit durch äußerliche Antriebe, wodurch der Bändigung durch geistigere Bahn gebrochen wird. Die Gesetzlichkeit ist der erste Schritt zur Tugend. Freilich wird dabei immer vorausgesetzt, daß der Lehrer, ehe er eine Aufgabe gibt, und ehe er eine Frist bestimmt, die Ausführbarkeit wohl erwogen hat. Hat er Dies nicht gethan, dann wird freilich ein Bestehen auf der Vorschrift leicht zur Tyrannei. Lehrer, welche sich selbst nicht ganz in ihrer Gewalt haben, also vorzugsweise die jüngeren, werden deßhalb wohl thun, sich ausdrückliche Vorschriften zu machen und der Willkür des

Augenblicks möglichst wenig zu überlassen. Strafen werden nur im Allgemeinen angekündigt, die speziellere Bestimmung und die Ausführung werden aufgeschoben. Nur ganz kleine Zurechtweisungen werden auf der Stelle exekutirt. Aeltere Lehrer dürfen wohl hoffen, durch ihr kälteres Blut und die längere Erfahrung keiner solchen Maaßregeln mehr zu bedürfen. Doch sei Jeder auf seiner Hut, und bitte, daß er nicht in Versuchung geführt werde.

Die Ordnung im Thun der Schüler würde ganz mit dem Gehorsam gegen den Lehrer zusammenfallen, wenn nicht eine weitere Triebfeder dafür gewonnen werden müßte, der Gemeinsinn. Es muß dahin kommen, daß er der größeren Anzahl der Schüler widerstrebt, Etwas gegen die allgemeine Ordnung zu unternehmen, weil sie dieselbe als ihre eigne Sache ansehen, daß sie also ihrer Seits zur Erhaltung mitwirken. Dies ist das rechte Feld für den Mitunterricht der Schüler; einer muß den anderen in die Schulordnung einweihen, die älteren müssen den jüngeren vorangehen, diese sich in der Nacheiferung gefallen. Dahin gehört das taktmäßige Befolgen der Kommando-Worte des Lehrers, wobei dieser selbst freilich auch das disziplinarische Kommando verstehen muß. Manches ist eine Uebertragung der körperlichen Uebungen: gerade Sitzen, Hände auf den Tisch legen; Griffel, Feder ergreifen, aufheben; aufstehen, Zeichen geben, daß man Etwas wisse, nach der Reihe den Platz verlassen u. s. w. Das ist freilich mehr für Kleine, Vieles aber doch auch für Große, z. B. sich zum Schreiben bereit halten, ohne Verzug Arbeiten einliefern, ohne Störung nach Hause gehen, Begegnende grüßen u. s. w. Vor Allem wäre bei erwachseneren Schülern jede Vergeßlichkeit zu rügen. Gerade von ihnen läßt sich größere Sorgfalt verlangen als von jüngeren; übles Beispiel und gleichgültige Aufsicht kehren aber nicht selten das Verhältniß um. Stünde die falsche Scham nicht im Wege, man würde mittels des Gemeinsinnes auch die übrigen Ungesetzlichkeiten, welche den Unterricht hemmen, ohne Schwierigkeit wegschaffen. Die Ungebühr der Gymnasiasten, welche den Lehrern soviel zu schaffen macht, ihr Muthwille, ihr Streben, den älteren Leuten nachzuäffen im Tabak-Rauchen, Wirthshaus-Besuch u. s. w. ist blos darum so schwer zu bekämpfen, weil der Lehrer den Gemeinsinn nicht mehr für sich hat, weil er nur durch Zufall oder Angeberei die Uebertretungen erfährt, und weil die Eltern und andere miterziehende

Personen entweder geradezu entgegenwirken, oder wenigstens nicht kräftig auf der Seite des Lehrers stehen. Wenn irgendwo, so ist hier Klugheit nöthig, sich mit den Eltern zu verständigen, ihre Vorurtheile, wenn auch nicht zu bekämpfen, wenigstens zum Schweigen zu bringen; lieber die Anforderungen mäßigen, als voraussehen, daß ihnen nicht entsprochen wird. Durch freundliche Ansprache und Geduld wird, wie überall, auch hier Mehr ausgerichtet, als durch Poltern und leidenschaftliche Vorwürfe. Auf der andern Seite ist es aber auch besser, ganz als halb zu verbieten und eine unsichere Gränze zwischen erlaubt und verboten zu ziehen.

Die Ordnung im Reden ist leichter zu halten. Der Lehrer hat es meistens selbst verschuldet, wenn die Kinder nicht laut oder wenn sie allzu schreiend sprechen, wenn sie sich vorlaut vernehmen lassen, wenn sie, statt vollständig zu antworten, nur abgerissene Wörter vorbringen. Haben sie in den ersten Schuljahren taktmäßig sprechen gelernt, so bleibt ihnen eine gewisse Abneigung vor dem unzeitigen Reden, die noch lange nützt. Spricht der Lehrer selbst sehr laut, so ist Dies eben nicht das Mittel, den Kindern Unarten des Sprechens abzugewöhnen. Denn er hört dann die kleinen Störungen nicht und das Ohr der Schüler verhärtet sich gewissermaßen gegen gewöhnliche Rede. Freilich ist das leise Reden des Lehrers ebenso bedenklich, weil die entfernt Sitzenden ihn nicht verstehen und dadurch in Stumpfheit gerathen können. Mittlere Temperatur ist allenthalben die gedeihliche. Das Durcheinander-Rufen der Schüler, wenn gefragt wird, ist die Folge einer ungeschickten Stellung der Fragen. Gibt man den Schülern ein Mittel, wie sie ihre Bereitheit zur Antwort angeben können, ohne laut zu werden, bezeichnet der Lehrer mit Namen oder Fingerzeig einen bestimmten Schüler, welcher antworten soll, so kann jene Unart nicht entstehen, die anfangs aus guter Meinung entspringt, bald aber in muthwilligen Lärm überschlägt. Auch das Gelächter ist leicht zu bändigen, wenn man die Zügel in der Hand behält, Veranlassung vermeidet, vorkommenden Falls sogleich ablenkt. Der verrufene Schulton war nicht blos Folge mangelhaften Unterrichtes, sondern auch mangelhafter Disziplin. Die Kinder sprachen nicht, wie und wo sie sollten, sie schrieen, zischelten, machten Worte ohne Verstand, und so mußte sich das Ohr für die richtige Sprache verhärten. Ein Gegenstück zu der taktmäßigen Monotonie der Volksschulen ist die Dumpfheit der Aussprache, welche gemeiniglich in den Gym-

nasien herrscht, und von dem Lesen in fremden Sprachen und dem in=sich=hinein=Reden bei dem Uebersetzen herkommt.

Aus allen Diesem geht hervor, daß das Gelingen der Disziplin nicht sowohl von dem Inhalt der Gesetze, als von der Handhabung derselben abhängt, daß es also die Persönlichkeit des Lehrers ist, worauf das Meiste ankommt. Diese zu gewinnen, muß nächst der Erwerbung von Kenntnissen die angelegentlichste Sorge des jungen Lehrers sein. Vieles thut die Natur, mehr jedoch die Kunst, sowohl der Erziehung als der Selbstbildung. Wen die Natur allzu sehr verwahrlos't hat, der sollte freilich den Beruf eines Lehrers nicht ergreifen. Gesetzliche Bestimmungen über die Untüchtigkeit zum Lehramte lassen sich schwer geben, jedoch sollte man lächerlich gestaltete Personen, Schwächlinge und Solche, deren Sinne allzu stumpf sind, zum Besten des Ganzen lieber zurückweisen. Wer aber die rechten Anlagen besitzt, der strebe durch freundlichen Ernst nach Liebe und Achtung der Kinder zugleich, er sei stets wachsam, lasse sich durch kein Gelingen einschläfern, denn das Böse ist immer wach; er halte Nichts für klein, denn das Große entwickelt sich aus dem Kleinen; er verschmähe die scheinbar unbedeutenden Mittelchen nicht, jedes kann ihm zu gelegner Zeit nützen. Er sei aber vor Allem gerecht, worin die Konsequenz zugleich enthalten ist, denn der Gerechte wird nicht blos eine Persönlichkeit wie die andere behandeln, sondern auch die nämliche Sache zu verschiedenen Zeiten mit gleichem Maaße messen. Gerechtigkeit und Konsequenz wird sich aber von selbst einstellen, wenn der Lehrer vergißt, nach dem Seinen zu trachten, sobald es das Wohl der Schule gilt. Der Egoismus des Lehrers straft sich dagegen sehr bald in der Abneigung und dem Mißtrauen der Schüler, wodurch seine Stellung täglich unangenehmer, oft sogar zur Hölle wird [1].

[1] Ueber Schuldisziplin verdienen folgende Schriften empfohlen zu werden: Gessert, F., Handbuch der Schuldisciplin für Elementarschulen. Münster, 1835. Preis, 54 Kr. — Zerrenner, Grundsätze der Schulerziehung. Magdeburg, 1835. (Preis 3 fl. 36 kr.; auch für umfassendere Kenntniß des Schulwesens dienlich). — Dobschall, Grundsätze der Schuldisciplin. Liegnitz, 1841, (1 fl. 21 kr.), sehr praktisch und reichhaltig. Manches Brauchbare findet sich auch in dem kleinen Schriftchen: Laukhard, C. F., Tagebuch eines Lehrers. Darmstadt, 1843. — Ludewig, Die Schuldisciplin. Eisleben, 1840. (1 fl. 48 kr.) — Für höhere Schulen existirt noch kein befriedigendes Werk.

§. 74. Die Unterrichtsform.

Die Unterrichtsform ist die eigenthümliche Art, wie ein Lehrer auf einen gegebenen Unterrichtsstoff die Unterrichtsmittel anwendet. Man sieht, daß jedes Unterrichtsmittel durch konsequente Anwendung auf eine besondere Unterrichtsform führt, daß aber auch jede dieser Unterrichtsformen einseitig genannt werden muß. Die rechte Unterrichtsform macht von allen zu Gebote stehenden Mitteln Gebrauch, sie verschmäht keines gänzlich, allein je nach der Beschaffenheit des Stoffs und der geistigen Entwicklung der Lernenden wird das eine oder das andere vorherrschend sein. Der vollkommenste Lehrer wird aller Unterrichtsmittel im gleichen Grade mächtig sein, und augenblicklich beurtheilen, welches anzuwenden ist, ähnlich dem Arzte, welcher ebenfalls keine Medizin ausschließlich und für alle Fälle anwendet, sondern nach den jedesmaligen Verhältnissen entscheidet. Man hat oft als die Hauptformen des Unterrichts bezeichnet die analytische und synthetische. Dies sind aber nicht sowohl Formen, als Arten der Aneinanderreihung der Vorstellungen, welche dem Unterrichte nicht einmal vorzugsweise zugeschrieben werden können. Das analytische Verfahren muß überall angewandt werden, wo etwas Ganzes gegeben ist, das nur in seinen Theilen erkannt werden kann, wird also in einzelen Fällen bei jeder Unterrichtsform erscheinen. Das synthetische Verfahren, welches die bekannten Theile zuletzt in ein Ganzes zusammenfaßt, also entwickelnd zu Werke geht, herrscht im Großem durch den ganzen Unterricht, wenn es auch im Einzelen dem analytischen wohl Platz macht. Dagegen zeigen sich je nach den Unterrichtsmitteln und der Stellung des Lehrers zu den Schülern folgende Formen: a) die vorzeigende (deiktische), b) die vortragende (akroamatische), c) die einprägende (mnemonische), d) die aufgebende (heuristische), e) die katechetische (fragende), f) die selbstlehrende (autodidaktische).

a. Die vorzeigende, welche die Gegenstände des Unterrichts soviel als möglich zur Anschauung zu bringen sucht, und die übrigen Unterrichtsmittel nur nebenbei benutzt, ist vornehmlich anwendbar auf die technischen Geschicklichkeiten, als: Schreiben, Zeichnen, Turnen, aber auch in der Naturgeschichte, Gewerbkunde u. s. w. vorherrschend. Die Kunst besteht hauptsächlich darin, bei dem Vorzeigen auf die Punkte

aufmerksam zu machen, welche gerade die meisten Schwierigkeiten verursachen, und nicht durch die Raschheit der Ausführung oder des Vorzeigens die Einzelheiten übersehen zu lassen, zwischen die Anschauungen die Belehrungen geschickt einzuschieben, und baldigst Versuche anzustellen, ob das Vorgemachte richtig nachgeahmt wird. Da das Vorgezeigte in der Regel ein Ganzes ausmacht, so herrscht bei ihr die Analyse vor, erst bei der praktischen Anwendung geht es wieder zu Synthese zurück.

b. Die vortragende Form, wobei der Lehrer durch seine Rede allein oder hauptsächlich zu unterrichten sucht, eignet sich am besten für Erwachsene, deren Geist einer Seits geübt genug ist, eine längere Reihe von Vorstellungen zu fassen, und anderer Seits sich durch selbständige Uebung in den vollen Besitz der mitgetheilten Kenntnisse zu setzen. Kinder besitzen durchaus nicht die Reife, um auf diesem Wege belehrt zu werden, wären auch die Eigenschaften des Vortrags übrigens die trefflichsten. Die meisten Bücher, in gewissem Sinne sogar alle sind in vortragender Form geschrieben, ein Grund mehr, diese Kindern nicht zur selbständigen Belehrung in die Hände zu geben. Die vortragende Form ist die geeignetste, wenn der Lehrer auf das Gemüth und die Gesinnung der Kinder zu wirken sucht. Sie kann erschüttern und den Willen lenken. Doch vertraue man nicht zu sehr darauf, begnüge sich wenigstens nicht mit Reden, überlasse sich auch nicht der Lust des Wortes, weil die Hörer allzu leicht in einen passiven Zustand gerathen.

c. Bei der einprägenden Form wird hauptsächlich das Gedächtniß in Anspruch genommen, das faktische Lernen, das Memoriren, die Wiederholung sind die vornehmlichen Unterrichtsmittel. Sie war ehemals die herrschende in den Schulen, und sie kann in gewissen Fällen noch angewandt werden, z. B. bei den Elementen fremder Sprachen, zumal neuerer, und wenn der Zweck mehr ein materialer als formaler ist. Durch erklärende Vorbereitung und verständigen Stufengang kann derselben das Mechanische benommen werden. Versuche darin haben Hamilton und Jacotot gemacht, doch weil sie einseitig waren, beide ohne dauernden Erfolg [1].

d. Die aufgebende Form erwartet von der Selbstfindung des Schülers die Aneignung der Kenntnisse. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn die Aufgaben so zerlegt und vorbereitet sind, daß der größere

Theil der Schwierigkeiten dadurch weggeräumt ist. Dazu gehört aber eine ungemeine Lehrgabe des Lehrers und ungemeine Aufmerksamkeit und Beharrlichkeit der Schüler. Sie paßt eher in den Privat-Unterricht mit wenigen Schülern, wo die Individualitäten vollkommen berücksichtigt werden können, als in den öffentlichen. Auf historische Stoffe ist sie gänzlich unanwendbar, die Mathematik liefert ihr das günstigste Material, weniger die Sprache. Bei größerer Vervollkommnung der Unterrichtskunst wird ihr allerdings mehr Raum gegeben werden, aber immer nur in den höheren Schulklassen; bei Kindern werden die Mißgriffe zu häufig bleiben, als daß man nicht lieber einen sichreren Weg einschlagen sollte. Es kann übrigens ein Buch zur Selbstbeschäftigung der Kinder sehr wohl dienen, ohne heuristisch gehalten zu sein; ist es leicht und interessant, so beschäftigen sie sich gern damit, ohne Viel zu erfinden. Gerade zu der heuristischen Form gehört die lebendige Mitwirkung des Lehrers nicht nur zur Anregung, sondern wegen Vorbereitung und Korrektur.

e. Die katechetische Form war wegen ihres Gebrauches beim Religions-Unterrichte eine Zeit lang als die einzige rationelle Lehrform, oder wie man sich gewöhnlich ausdrückte, Methode angesehen [2]. Und es gibt noch Lehrer, welche außer ihr kein Heil sehen. Auch ist nicht zu läugnen, daß ihre geschickte Anwendung eine der schwierigsten Unterrichts-Aufgaben und eines der wirksamsten Mittel ist, den Geist der Kinder lebendig zu erhalten. Allein gleichwohl läßt sie sich nicht allenthalben und bei weitem nicht in dem bisherigen Umfange anwenden, ohne in Absurdität und gedankenlose Schwätzerei auszuarten. Für historische Stoffe eignet sie sich nur bei der Repetition und zur moralischen Ausbeutung. Abstraktionen, welche der jugendlichen Fassungskraft überhaupt widerstreben, werden durch alle katechetischen Künste nicht erfaßbar gemacht. Dagegen aber wird das Kind mit Gleichgültigkeit gegen die Gedanken erfüllt, welche ihm so fadenartig aus dem Geiste herausgezogen werden, und zwar ohne die natürliche Entwicklung und Reife abzuwarten. Die Kunst des Sokrates, Gedanken aus seinen Schülern zu entwickeln (die Sokratik), ist mit großem Unrecht auf Kinder und gedankenlose Jünglinge und Mädchen übergetragen worden. Er hatte philosophisch gebildete junge Männer vor sich, und da bedurfte es allerdings nur einer geringen Nachhülfe, um die sich entwickelnden Ideen

in die rechte Bahn zu leiten. Zur Entwicklung der Begriffe gehört Nichts weniger als gerade katechetische Lehrform; Synthese im Kleinen wie im Großen, Aufsteigen vom Konkreten zum Abstrakten ist es, wodurch der Begriff entwickelt wird; die Form ist dabei Nebensache. Der Anschauungs-Unterricht ist es also, welchem vorzugsweise jenes Geschäft obliegt, und allerdings ist demselben eine der katechetischen ähnliche Gesprächsform die günstigste. Bei Leuten, welche ihrer Jugend wegen oder wegen Mangels früherer Bildung nur mit großer Mühe selbständig denken, erhält man statt geläuterter Ideen durch diese zerfasernde Behandlung nur aller Ahnung und alles Gefühls entkleidete Gedanken, welche blos als Antworten an den Fragen hinaufranken, aber niemals selbständig auf das Bestrebungs-Vermögen wirken. Deßhalb ist das ungemischte katechetische Verfahren in dem Religions-Unterrichte gerade schädlicher als anderswo. Die auf das Gefühl wirkende Anrede entwickelt freilich wenig Begriffe, allein sie treibt doch eher zum Handeln, sie unterhält die religiösen Ahnungen, und Dies ist mehr als einige Begriffs-Fragmente, welche nothdürftig durch katechetische Kultur erzielt werden. Soll es mit Vortheil angewandt werden, so muß die analytische Katechisation in den meisten Fällen an die Stelle der synthetischen treten, d. h. es muß ein gegebenes Objekt katechetisch zergliedert, nicht aber nach einer von dem Katecheten entworfenen Disposition ein Bau aus Fragen und Antworten ausgeführt werden. Gerade diesen Bau begreift der Schüler nicht; wenn er aber ein Fertiges vor sich sieht, so kann ihm wohl das Einzele durch Fragen so zerlegt werden, daß er es deutlicher begreift. Der Eindruck des Ganzen, welcher sich in enge Begriffe nicht fassen läßt, bleibt dann wenigstens trotz der Zergliederung. So verhält es sich mit Erzählungen, Sprüchen, Liedern, Katechismen. Das exakte Material ist gegeben, und wird dem Gedächtniß anvertraut, die Katechese hat weiter Nichts zu thun, als dies Material auch dem Verstande zugänglicher zu machen. Man läßt zuerst vorlesen, oder lies't selbst vor; Dies verschafft den allgemeinen, den Haupteindruck, dann folgt katechisirend die Erklärung, zuletzt faßt ein abermaliges Lesen oder ein Hersagen den Eindruck, welcher nun geläuterter und aufgeklärter ist, nochmals zusammen. Das Material des Religions-Unterrichtes, die Bibelsprüche, die Bibelabschnitte, die Liederverse, die Fragen und Antworten des Katechismus

scheinen diese Behandlung nothwendig zu fordern. Die analytische Katechisation verhält sich zur synthetischen, wie die Homilie zur Predigt. Sparsamkeit der Erklärung ist bei allen Unterrichtsformen Regel, warum nicht auch bei der katechetischen! Am meisten wird darin gefehlt, daß man der inneren Anschauung des Kindes Nichts zutrauen, sondern Alles in bestimmte Worte gefaßt haben will. Aber die Worte kommen ja nach dem Gedanken, und manche Vorstellung ist den Hauptumrissen nach längst in dem Geiste vorhanden, ohne im Einzelen zur Klarheit ausgebildet zu sein. Dies ist Sache der allmählichen Entwicklung, darf aber nicht durch Katechisiren verfrüht werden; sonst verliert sie die innere Stärke, und wird mehr ein Organismus von Worten als von Begriffen. Deßhalb wage man sich mit der katechetischen Form nicht an höhere Gegenstände, als man auch mit anderen Unterrichtsmitteln für erfaßbar hält, und vernachlässige in der Ausübung dieser Unterrichtsweise keine einzige Regel, die sich bei anderen als nothwendig erwiesen hat [3].

f. Die selbstlehrende Form (Selbstunterricht) bedient sich der Bücher als Unterrichtsmittel, der Schüler wird zugleich Lehrer. Aller eigentliche Unterricht muß zwar als Vorbereitung zu einem weitergehenden Selbstunterricht betrachtet werden. Dieser tritt dann aber erst ein, wenn der erste ganz oder beinahe vollendet ist und ist eine Thätigkeit erwachsener und selbständiger Personen, und hört eigentlich im ganzen Leben nicht auf. Es kann aber auch schon zur eigentlichen Unterrichtszeit die selbstlehrende Form als Ergänzung des übrigen Unterrichts angewandt werden und zwar bei fähigen und lernlustigen Schülern von einiger Vorbereitung mit recht gutem Erfolg. Fehlt gleich dabei die stätige Berichtigung des Lehrers, so wächs't die Kraft durch die größere Anstrengung auch mehr, und so wie der Mensch überhaupt mehr Lust an dem Selbstgeschaffenen hat, als an dem Geschenkten, so ist gewöhnlich auch bei dem Selbstunterrichte die Freudigkeit größer und dauernder.

[1] Hamilton hat durch seine Methode die fremden Sprachen mittels Interlinear-Uebersetzungen und exakten Einprägens der Wörter und Sätze, woran erst später die Sprachgesetze und Regeln abstrahirt werden, eine Zeit lang viel Aufsehen gemacht. Da sich aber offenbarte, daß nur bei einer außerordentlichen Regsamkeit und Geistesgewandtheit des Lehrers der Mechanismus der alten Gedächtniß-Uebungen

vermieden, dazu auch die geistige Seite der Sprache allzulange in den Hintergrund gestellt wurde, so hat diese Methode ihre meisten Anhänger wieder verloren. — Jacotot, ein Franzose, trat in Belgien mit einer von ihm selbst so genannten Universal-Methode auf, weil sie für alle Lehrgegenstände und Altersstufen dieselbe sein sollte. Seine Behauptung, daß alle Menschen mit gleichen Anlagen geboren, und daß die Unterschiede blos durch die verschiedene Thätigkeit, ihren Geist zu bilden, erzeugt würde, erschien schon barok; noch mehr aber der Satz: Alles in Allem, welcher soviel heißen sollte, als: jeder Unterrichtsstoff sei geeignet, die ganze Lehrthätigkeit daran anzuknüpfen. Er wählte nun ein beliebiges Sprachstück, und ließ dieses memoriren, um es zu zerlegen, und mit den gewonnenen Elementen weiter zu bauen. Die anfänglich glänzenden Erfolge verschwanden jedoch, als der Enthusiasmus der Verbreiter nachließ, und man erkannte, daß Jacotot einen untergeordneten Satz der Unterrichtslehre: Einheit in die verschiedenen Stoffe zu bringen, zum höchsten erhoben hatte.

[2] Die Ursachen der Ueberschätzung der katechetischen Lehrform sind historische. Durch die Geistlichen wurde hauptsächlich die Verbesserung des Unterrichts bewirkt; natürlich, daß sie auch vorzugsweise die Form wählten, welche ihrem näheren Berufe die passendste schien. Die symbolischen Schriften der Protestanten erhielten zum Theil katechetische Form, weil Luther derselben günstig war. Einige hervorragende Männer, z. B. Dinter, widmeten ihre schriftstellerische Thätigkeit dieser unterrichtlichen Richtung, und so gewann sie immer mehr Ansehn und Einfluß. In der neueren Zeit hat der Geist der Opposition bisweilen gerade das Gegentheil behaupten lassen. Die gemäßigte Methodik weis't ihr den Rang zwischen den übrigen Unterrichtsformen an ohne Vorzug oder Zurücksetzung.

[3] Die Anweisung, die katechetische Lehrform anzuwenden, ist vielfach selbständig unter dem Namen Katechetik behandelt worden. Die wichtigsten Schriften der Art sind: Dinter, die vorzüglichsten Regeln der Katechetik. 7. Aufl. Neustadt a. d. O. 1829. (36 kr.) Desselben, Vorarbeiten für Lehrer in Bürger- und Landschulen. 2 Thle. Neustadt, 3. Aufl. 1821. (2 fl. 12 kr.) Beide zwar wegen der gemüthlichen Persönlichkeit ihres Verfassers ansprechend, doch etwas veraltet. — Müller, H., Lehrbuch der Katechetik. 2. Aufl. Altona, 1823. 2 Bde. (1 fl. 3 kr.) Zweckmäßig für Schullehrer-Seminare. Dazu ein Kommentar von Carstensen, Handbuch der Katechetik. Altona, 1823. 2 Bde. (4 fl. 12 kr.). — Thierbach, E., Lehrbuch der Katechetik zum Unterrichte über dieselbe und zur Selbstbelehrung. Hannover, 1830. (1 fl. 45 kr.) Nur für wissenschaftlich gebildete Lehrer. Als Kommentar dazu kann gelten Desselben Katechisirkunst. 5 Theile, 1826 — 31. Nordhausen. — Schwarz, F. H. C., Katechetik. 2.

Aufl. Gießen, 1819. (2 fl. 6 kr.). Tritt zugleich kritisch gegen die Uebertreibungen auf. — Für katholischen Religionsunterricht Hirscher Katechetik 4. Aufl. Tübingen 1841. (3 fl.). — Wachler, A. Katechetik für Volksschullehrer. Breslau 1843, eigentlich Werk eines ungenannten Verf. und von W. herausgegeben, nach strenggläubigem protestantischen Lehrbegriff.

§. 75. Die Oekonomie des Lehrstoffes.

Da nicht blos die Masse des Wissens und der Fertigkeiten, welche uns die Vorzeit als Erbschaft hinterlassen hat, überhaupt zu groß ist, um dieselbe ohne Unterschied zum Gegenstande des Unterrichtes zu machen, sondern auch das vorläufig ausgewählte Material, welches durch Herkommen und Benennung den Schulen zugewiesen ist (§. 35.), noch viel zu reichhaltig ist, um in seiner ganzen Ausdehnung den jugendlichen Schülern mitgetheilt zu werden, so muß nach Maaßgabe der bestehenden Verhältnisse und mit Berücksichtigung der Unterrichtsgrundsätze Auswahl und Vertheilung stattfinden.

Um Dies mit Sicherheit zu bewerkstelligen, ist zuerst nach Wahrscheinlichkeit festzusetzen, wieviel Zeit auf den ganzen Unterricht und wieviel auf jeden Unterrichtszweig zu verwenden sein wird. Man weiß aber mit ziemlicher Bestimmtheit voraus, ob ein Kind die Schule 8 Jahre oder 10 oder 12 besuchen wird. Man weiß auch, daß von den 52 Wochen des Jahres gewöhnlich 8 bis 10 für Ferien abgehen, daß also meistens nur 40 Wochen auf den fortschreitenden Unterricht fallen, die übrigen auf Repetition verwandt zu werden pflegen. Darnach ist nun die Rechnung zu führen. Nimmt man die Stunde als kleinste, das Jahr als größeste Unterrichts-Periode und die Woche als diejenige, wonach die Stunden symmetrisch wiederkehren, so ist jede wöchentliche Lehrstunde gleich 40 jährlichen zu setzen; die sehr gewöhnliche Summe von 26 wöchentlichen Stunden gleich 1040 jährlichen. In diesen Rahmen der Zeit muß nun der Unterricht eines Jahreskursus gefügt werden. Weiß man aus der Erfahrung, wieviel Stoff in einer Lehrstunde im Durchschnitte bewältigt werden kann, so kann man den ganzen Stoff in Lektionen theilen und sich das Jahres-Pensum bilden. Dies Jahres-Pensum muß nun aber nach didaktischen Grundsätzen entweder mehr in die Länge oder in die Breite ausgedehnt werden. Fordert der Unterrichtsgegenstand ununterbrochenen Uebung bis ans Ende der ganzen Schulzeit, kann er also nicht früher als vollendet angesehen

werden, so wird man in wenigen wöchentlichen Stunden ihn durch die ganze Lehrzeit hindurch führen, wie z. B. die Religion, welche aus nahe liegenden Gründen zu keiner Zeit ganz cessiren darf. Weiß man dagegen, daß ein Unterrichtsgegenstand in kurzer Zeit so erworben werden kann, daß er hernach zur Anwendung tauglich ist und nur noch gelegenheitlicher Uebung bedarf, so gebe man demselben zu der geeignetsten Zeit breiten Raum, damit derselbe sich nicht zum Nachtheil der allgemeinen Bildung viele Jahre hinziehe und die Freude daran nicht verloren gehe. So kann es geschehen mit Lesen und Schönschreiben, mit Naturgeschichte, auch wohl mit neueren Sprachen. Man nennt die Art, wornach man die Unterrichtsgegenstände mehr nach als neben einander auftreten läßt, die successive Methode und kann rühmen, daß sie größere Freudigkeit bei den Schülern erhält. Freilich läßt sich Dies nicht mit der Strenge durchführen, daß wirklich nur eine Wissenschaft oder Kunst auf einmal in den Unterricht eingeführt werden und alles Andere stille stehen sollte. Dies wäre unthunlich sowohl um des formalen als um des materialen Zweckes willen, allein vorherrschend kann in einem jeden Kursus ein einziger Gegenstand sein, während die übrigen entweder ganz cessiren, oder angelehnt, oder endlich in mäßiger Stundenzahl fortgeführt werden. Dies gilt besonders von dem Elementarunterrichte, weil jüngere Kinder ihre Aufmerksamkeit noch nicht vielerlei Zielen auf einmal zuzuwenden vermögen. Doch darf auch der Reiz der Mannigfaltigkeit und Abwechsluug nicht fehlen, welcher vor Ueberdruß schützt und die Harmonie der Kräfte erhält. Es muß Einheit in der Mannigfaltigkeit und Mannigfaltigkeit in der Einheit sein. Das läßt sich jedenfals fordern, daß nicht Vielerlei zu gleicher Zeit angefangen werde, sondern immer erst ein Gegenstand bis zu einer gewissen Sicherheit gebracht sein muß, bis ein verwandter nachfolgt. Daraus wie aus der Schwäche der kindlichen Kräfte überhaupt folgt, daß im Anfange des Unterrichtes nur eine geringe Summe von Stunden auf das gesammte Lernen verwandt werden darf, und daß diese wo möglich noch in kleinere Abschnitte etwa halbe Stunden getheilt werden sollten. Mit den Kräften wächs't auch die auf den Unterricht zu verwendende Zeit und zugleich die Mannigfaltigkeit des Stoffs. Doch bleibt immer als Einschränkung die Rücksicht auf die körperliche Ausbildung der Schüler und auf die Schonung des Lehrers.

Was die Auswahl des Stoffs betrifft, so richtet sich diese vor

Allem nach den Kräften der Schüler, doch auch nach der Zusammengehörigkeit der Gegenstände. Soviel läßt sich jetzt als entschieden annehmen, daß die frühere Weise, wo man Vollständigkeit der Länge nach erstrebte, ohne Breite und Tiefe zu berücksichtigen, eine unpsychologische und darum unergiebige war. Der Lehrer darf und soll Lücken lassen, welche er später ausfüllt, denn er weiß, daß der gegenwärtige Kursus einen künftigen nur vorbereiten soll, alles Was er auf einmal gibt, muß in seiner Art vollständig und ausgebildet sein. Skelette von Wissenschaften gehören niemals in den forschreitenden, höchstens in den wiederholenden Unterricht. Man wähle also Was gerade paßt, nicht Was gerade folgt, aber man versäume auch nicht, in folgenden Kursen die früheren zu ergänzen.

Dazu ist freilich ein Lehrplan für die ganze Unterrichtszeit erforderlich, nicht blos ein Lektionsplan für einen ganzen oder halben Jahreskurs. Denn ein Lehrplan ist nichts Anderes als die in äußerlichen Zügen und übersichtlich dargestellte Methode, während der Lektionsplan nur eine Uebersichtstabelle über Zeit, Ort und Titel eines bestimmten Lehrkurses ist. Der Lehrplan, auch wenn er für ein einziges Jahr entworfen wird, ist nur ein Fragment des Planes für den gesammten Unterricht, wobei wenngleich stillschweigend das Vorausgegangene und Nachfolgende berücksichtigt sein soll. Zur Entwerfung eines Lehrplanes gehört deßhalb viel pädagogische Kenntniß und Umsicht und es ist sehr zu beklagen, daß diese Bedingung so häufig unerfüllt bleibt. Es müssen dabei die Interessen des materialen Unterrichtszweckes mit denen des formalen, und wieder mit den erziehlichen ausgeglichen, daneben auch die Rücksichten auf die Person des Lehrers nicht außer Acht gelassen werden. Auch kann der Unterricht nicht verlangen, daß sich alle Lebens-Verhältnisse der Lehrenden und Lernenden seinen Forderungen fügen, vielmehr muß er in den meisten Fällen sich selbst anbequemen. Junge Lehrer stellen in dieser Beziehung oft Prätensionen auf, welche Anstoß erregen, ohne zum Ziele zu führen, und in der That nicht einmal pädagogisch gerechtfertigt sind. Denn ob ein Unterricht z. B. Vormittags oder Nachmittags ertheilt wird, ob derselbe im Sommer oder im Winter vorherrschend getrieben wird, Das entscheidet zuletzt nicht Viel, und es verräth wenig geistige Elastizität, wenn ein Erzieher sich an solche Kleinigkeiten hängt, und von ihnen Gelingen oder Mißlingen erwartet.

In den Lehrplan hinein wirken natürlich die Lehrbücher. Wären in allen Fächern annähernd befriedigende vorhanden und machten die Wissenschaften und Künste in dem Verlaufe der Unterrichtszeit eines jungen Menschen nicht bisweilen merkliche Fortschritte, so sollte der Lehrplan alle bei dem Unterrichte eines Individuums oder einer natürlichen Klasse erforderlichen Bücher zum voraus bestimmen und dadurch Maaß und Richtung der ganzen unterrichtlichen Ausbildung aussprechen. Annähernd kann und soll Dies auch unter den jetzt waltenden Umständen geschehen. Jedenfalls reichen die gewöhnlich spärlichen Andeutungen der Lehrplane nicht aus. Was man in der Baukunst verlangt, einen volländigen Riß und Ueberschlag über Material und Kosten, das muß auch in der Didaktik möglich sein. Allerdings werden die lebendigen Elemente sich nicht so geduldig fügen, wie Holz und Stein, allein der Vorbehalt der Abänderung macht die Entwerfung des Planes nicht überflüssig.

§. 76. Die Hindernisse des Unterrichtes. Versäumnisse.

Es ist zwar schon bei verschiedenen Gelegenheiten die Rede von Hindernissen gewesen, womit der Unterricht zu kämpfen hat, allein es ist nöthig, dieselbe noch etwas näher ins Auge zu fassen, um die Mittel zu ihrer Beseitigung aufzufinden. Wir setzen voraus, daß der Lehrer selbst in allen Beziehungen ein tüchtiger ist, daß es ihm weder an sittlicher, noch an intellektueller Bildung fehlt, daß es ihm neben dem Willen, das Ziel der Menschen-Veredlung zu erreichen, auch nicht an den nöthigen Einsichten und methodischen Geschicklichkeiten fehle. Es gibt immer noch eine Menge von Hemmnissen, welche außer seiner Gewalt liegen, und deren Wirkungen er durch Klugheit nur mindern kann. Alles dahin Gehörige wird sich schwerlich aufzählen lassen, Manches wird einen geeigneteren Platz finden, das Hauptsächlichste dürfte jedoch in Folgendem enthalten sein: a) Verhinderung der Kinder an dem Unterrichte; b) Verhinderung des Lehrers; c) Wechsel der Lehrer; d) Mangel an Lehrkräften; e) Beschränktheit der Lehrmittel; f) Mangel an Unterstützung von Seiten des Hauses und der Mitunterrichtenden; g) Konflikte mit den Eltern; h) Mangel an Unterstützung von Seiten der beaufsichtigenden Behörden.

Die Verhinderung der Kinder an dem Unterrichte kann entweder von größerer Ausdehnung sein, eine Verspätung des Anfangs über die rechte Zeit, eine Unterbrechung durch Krankheit u. s. w., wodurch der Schüler ganz seinem Kursus entrückt wird, oder eine Versäumniß einzeler Lehrstunden und Tage. In dem ersteren Falle, wenn die Kinder wegen Krankheit, Reisen oder Abgelegenheit des Wohnortes von der Schule u. s. w. später anfangen, als die pädagogische Regel verlangt, ist das Verhältniß der natürlichen geistigen Entwicklung zu der absichtsvollen des Unterrichtes verrückt. Der Körper und der praktische Verstand sind gewöhnlich den theoretischen Geisteskräften vorangeeilt (bisweilen auch umgekehrt); die Harmonie muß hergestellt werden. Dies erfordert eine eigne Behandlung; vor Allem einen verkürzten Lehrkursus, damit das zurückgebliebene Kind die Altersgenossen wieder einhole. Mit einem neunjährigen Kinde z. B. denselben Weg gehen wollen, wie mit dem sechsjährigen, wenn es auch an positiven Kenntnissen ebenso arm wäre, ist eine Verkehrtheit, die auf Unkenntniß der menschlichen Entwicklung beruht. Die Auffassungskraft ist gewachsen, auch ohne Unterricht, durch Anschauung und Verkehr; es sind aber auch hindernde Kräfte mit gewachsen, welche berücksichtigt sein wollen, der Abwechslungstrieb, bei Neigung zum Spiel u. s. w. Der Unterricht muß kürzer sein, als zu der Zeit, welche ihm eigentlich bestimmt war, sonst verursacht er Langeweile, aber rascher vorschreitend, weil der Körper und der Geist des Kindes mehr erträgt. Nicht selten steht Dem aber Verwilderung oder Eigensinn entgegen, bisweilen auch fortwährende Schwächlichkeit, und dann vermehrt sich die Schwierigkeit. Da in jedem Falle der Wille des Kindes für das Lernen gewonnen werden muß, so ist es erlaubt, dem Unterrichte Reize beizufügen, die sonst unpädagogisch sein würden: Verbindung mit Spiel, Ansprache an die Phantasie, an den Ehrgeiz, Erregung von lebhaften Hoffnungen; auch ungewöhnliche Erleichterungsmittel sind bei solchen verwahrlos'ten Schülern zulässig, bis die Kräfte einigermaßen gewachsen sind. Ist einmal ein Erfolg gewonnen, so treibt dieser von selbst weiter[1].

Daß die Versäumniß von einzelen Tagen und Stunden möglichst verhütet werden soll, bedarf keiner Begründung. Strafen werden dabei unvermeidlich sein, besonders bei den geringeren Ständen, wo die Kinder zum Broderwerb zugezogen werden. Diese hat die Gesetzgebung

zu bestimmen und auf die Eltern oder die Kinder zu vertheilen. Außerdem wende man sich aber lieber an die Lernlust der Schüler. Bei richtiger Behandlung werden diese nämlich die Schule gern besuchen, und selbst ihren Eltern Widerstand entgegen setzen, wenn diese sie abhalten wollen. Den Kindern die Schule angenehm machen, ist das beste Mittel, die Versäumnisse auszurotten. Indessen kommen allenthalben Ausnahmen vor, und das gutartigste Kind widersteht nicht immer der Lust, sich einmal einen arbeitsfreien Tag zu machen. Selbst Kinder gebildeter Eltern und außerdem lernlustige Schüler lassen sich von Kameraden einmal verleiten, neben die Schule zu gehen, so daß der Lehrer Mühe hat, es zu glauben, die Eltern aber über die bloße Vermuthung, daß ihre Kinder einen Fehltritt begangen hätten, zürnen. Dazu kommen die begründeten Versäumnisse wegen Krankheit, welche zeitweise einen ganzen Unterrichtskursus zerrütten können. Ist nun aber versäumt worden, so suche der Lehrer den Nachtheil davon möglichst zu vertheilen, d. h. er verlange nicht gerade von dem versäumenden Schüler unbedingtes Nachholen der nicht geleisteten Unterrichts-Arbeit. Denn theils würde Dies vielleicht eine unerträgliche Last auf einzele Tage häufen, theils wäre ein geistiges Aneignen und Fortschreiten durch eine selbständige, blos äußerlich kontrolirte Leistung nicht möglich, folglich die Lücke im Wissen eigentlich nur zugedeckt, nicht ausgefüllt. Vielmehr führe man die ganze Klasse repetitionsweise wieder auf den Punkt zurück, und wende dann die stärkste Anregung auf die Zurückgebliebenen, ohne jedoch den Uebrigen ein übermäßiges Verweilen auf derselben Stelle zuzumuthen. Bisweilen kann auch der Mitunterricht besserer Schüler zu Hülfe gerufen werden. Jedenfalls muß die Kenntniß der gesammten Klasse eine lückenlose bleiben, die Versäumnisse dürfen nicht durchschimmern.

[1] Von sittlich verwahrlos'ten Kindern, für welche hier und da besondere Erziehungs-Anstalten bestehen, ist indessen hier nicht die Rede, sondern nur von gewöhnlicher Verwilderung.

§. 77. Verhinderung des Lehrers; Ferien.

Fast aller Unterricht wird bisweilen durch Abwesenheit des Lehrers unterbrochen, seien Ferien, oder Krankheit, oder andere Zufälligkeiten die Ursache. So sehr sonst die Stätigkeit des Unterrichtes zu wünschen

ist, so sind solche Störungen doch unvermeidlich, und wenn sie nicht allzu häufig vorkommen, und allzu lange währen, nicht eben schädlich zu nennen. Denn einige freie Tage, welche zwischen die Einförmigkeit des Schullebens treten, erfrischen zugleich Körper und Geist und geben dem letzteren eine gewisse Unbefangenheit wieder, welche er bei dem gleichmäßigen Lernen leicht einbüßt; dazu kommt der Reiz der Neuheit, welchen der Unterricht nach der Unterbrechung gewinnt. Allein meistens bleiben die Unterbrechungen nicht innerhalb dieser Gränzen, und es treten die Nachtheile des Vergessens, der Zerstreuung, oft sogar der Verwilderung ein. Sind es plötzliche Unterbrechungen, so ist der abgebrochene Unterricht nicht in sich abgeschlossen, gewährt also weder Befriedigung, noch haftet er im Gedächtniß; oft geht die ganze Vorstellungsreihe, welcher der Schluß fehlt, wieder verloren. Ist Unwohlsein des Lehrers Ursache, so geht meistens schon eine körperliche und geistige Verstimmung voraus, welche auch die letzt-vorhergehenden Tage des Unterrichtes erfolglos macht. Was kann nun geschehen, um alle diese Nachtheile auf ihr Minimum zurückzuführen? Von Seiten der Gesetzgebung oder Verwaltung der Schule sind angemessene Bestimmungen über Ferien und Urlaub zu verlangen, welche ebenso das Beste der Schüler, wie das der Lehrer wahren. Nicht mehr Ferien, als zur Erhaltung der Gesundheit und Freudigkeit auf beiden Seiten durchaus nothwendig sind, und diese nicht auf einen Punkt des Jahres zusammengedrängt, sondern in kleinere Gruppen vertheilt, desto kleiner, je jünger die Schüler sind, und je weniger selbständig sie sich zu beschäftigen vermögen. Am unschädlichsten sind längere Ferien da, wo körperliche Arbeit im elterlichen Hause an die Stelle der Schul-Arbeit tritt. Die Eltern haben der Schule gegenüber ein Recht, die arbeitliche Hülfe ihrer Kinder für dringende Umstände, wie z. B. die Ernte, auf dem Lande anzusprechen, und es heißt nicht ein Kind verwahrlosen, wenn man ihm statt der Schul-Arbeit einmal andere, vielleicht anstrengendere auflegt. Es ist immer Uebung damit verbunden, wenn gleich nach anderer Richtung. Das Gefährliche der Ferien liegt in dem Müssiggang, in dem Mangel an Beaufsichtigung und Ordnung. Denn meistens cessirt mit dem Unterrichte auch die Erziehung. Außerordentlicher Urlaub für den Lehrer und die ganze Schule sollte höchst sparsam, nur in dringenden Fällen ertheilt werden, nicht für Vergnügungen,

wären sie auch edler Art. Denn vor Allem muß die Gewissenhaftigkeit erhalten werden; Pflicht geht aller Lust voran. Ausgenommen sind natürlich solche Exkursionen, womit sich unterrichtliche oder erziehliche Zwecke verbinden, aber nur nach dem Maaße, wie die Pädagogik diese Form überhaupt gestattet. Dem Lehrer liegt ob, seiner Seits die Unterbrechung auf das möglichste zu mindern, folglich seine Gesundheit auch um seines Berufs willen zu schonen. Es ist keine geringe Sünde der Lehrer, durch eigne Schuld die geistigen Fortschritte eines Kinderkreises zu beeinträchtigen, denn jeder Lehrer weiß, daß er in seiner Abwesenheit nur höchst ausnahmsweise auf eine ersprießliche Art ersetzt werden kann.

Mag aber der Ursprung der Unterrichts-Unterbrechung sein, welcher er will, gegen die übeln Folgen müssen gewisse Vorkehrungen getroffen werden. Schon Das muß zum Bewußtsein der Lehrer gebracht werden, daß es besser ist, gar keinen Unterricht zu ertheilen, als schlechten, daß es also kein Gewinn für die Schule ist, wenn der Lehrer halbkrank unterrichtet, noch weniger aber, wenn er sich durch den Ersten Besten vertreten läßt. Wer sich zu schwach fühlt, die sämmtlichen vorgeschriebenen Lehrstunden zu versehen, der unterrichte lieber kürzer, aber dann mit der nöthigen Energie. Es muß gestattet sein, sich für einen solchen Fall einen verkürzten Lehrplan zu entwerfen, und in das Ganze des Unterrichtes einzufügen; verwerflich ist es dagegen, den bestehenden Plan zum Scheine einzuhalten, der That nach aber zu verlassen. Verliere ich einige Wochen, worauf doch gerechnet war, so darf nicht am Ende des Kursus der vollendende Schluß des Unterrichtes fehlen, sondern es muß durch organische Zusammenziehung der verschiedenen Theile die verlorene Zeit wieder eingebracht werden. Bloße Lückenbüßer von Lehrstunden, wo die Schüler nur auf ihren Sitzen hingehalten werden, vor Langeweile auf Gedankenlosigkeit oder Unarten verfallen, sollten unter keinen Umständen geduldet werden. Andere Lehrer statt des verhinderten als Gast- und Aushülfs-Lehrer zu gebrauchen, wird in den meisten Fällen eine unzureichende Auskunft sein. Sie kennen die Schüler nicht, haben keine Anknüpfungs-Punkte, finden sich nicht in die Lehrform ihres Vorgängers; bis sie einigermaßen in das rechte Verhältniß zu den Schülern getreten sind, ist die Zeit des Vikariats vorüber; dazu sind sie meistens schon für sich beschäftigt, und ent-

ziehen ihre Kräfte einem andern Schülerkreise, welcher ihrer ebenso sehr bedarf. Kann indessen dieses Mittel nicht umgangen werden, dann ist ein klarer, vollständiger, in einander greifender Lehrplan um so nothwendiger, und für eine aus mehreren Klassen zusammengesetzte Schule auch eine das Einzele durchdringende Aufsicht. Nur in Fächern, wo feste Lehrbücher eingeführt sind, oder wo ein durch Herkommen bewährter, allbekannter Stufengang stattfindet, kann ein Gastlehrer den Faden des gewöhnlichen Unterrichtes fortführen. Außerdem thut er besser, einen ganz neuen Stoff zur Ausfüllung zu nehmen, und übrigens nur die bereits vorhandenen Fertigkeiten zu erhalten zu suchen. Kontrastirende Erklärungen und Vorschriften vermeide man gänzlich. Den wechselseitigen Unterricht darf ein Gastlehrer am wenigsten zu Hülfe nehmen, weil dieser die genaueste Kenntniß der Schüler und die sorgfältigste Ueberwachung voraussetzt. Auch mit weitläuftigen Aufgaben darf er sich nicht durchwinden wollen, denn sie müssen ja immer den Kräften der Kinder angemessen sein und korrigirt werden. Nur die Gedächtniß-Aufgaben möchten wohl eine Ausnahme machen, auch die Hülfe der Schüler bei dem Abhören derselben am ersten zulässig sein. Der Gastlehrer bedenke immer, daß ihm eine Menge von Anlehnungs-Punkten und Hülfsmitteln, welche der ordentliche Lehrer benutzt, nicht zu Gebote stehen; darum wage er sich weder in unterrichtlicher, noch in disziplinarischer Hinsicht auf ein gefährliches Gebiet. Erhaltung des Bestehenden, Mäßigung, Freundlichkeit seien seine Grundsätze.

§. 78. Wechsel der Lehrer.

Die Nachtheile, welche durch Unterbrechung des Unterrichtes entstehen, finden zum Theile auch bei dem Wechsel der Lehrer statt. Der stätige Gang ist unterbrochen, die Anknüpfungs-Punkte können erst allmählich gewonnen werden, manches Angefangene zerfällt, manches Ausgeführte wird nicht benutzt; es muß verlernt werden, damit ein neues Lernen beginnen kann, auch einzele Widersprüche machen den Unterricht überhaupt unsicher. Man sollte deßhalb diesen Fall möglichst meiden, und wo er dennoch eintritt, den Schaden auszugleichen suchen. Eltern haben darum bei der Wahl der Privatlehrer doppelt vorsichtig zu sein, damit sie nicht zu einem Wechsel gezwungen werden, aber sie

müssen auch Geduld mit kleineren Schwächen des einmal gewählten Lehrers haben, weil der Nachtheil des Wechsels jene bei weitem aufwiegt. Das Nämliche ist den Schulbehörden zu empfehlen, und zwar sowohl bei Besetzung der Stellen, als auch bei dem Vorrücken der Schüler-Klassen oder der Lehrer an zusammengesetzten Schulen. So lange kein entschiedener Grund vorhanden ist, einem Schülerkreise seinen Lehrer zu entrücken, sollte es niemals geschehen [1]. Mithin muß durch persönliche Zulagen u. dgl. dahin gewirkt werden, daß ein Lehrer um des Avancements willen seine Schule nicht verläßt, aber auch soweit der Unterrichtsstoff die Kräfte eines Lehrers nicht übersteigt, soll man ihn bei seiner Klasse zu erhalten suchen, d. h. nicht der Ziffer nach bei der nämlichen Klasse, sondern in dem nämlichen Schülerkreise. Wo viel Fachunterricht stattfindet, ist Dies freilich von minderem Belange, auch gibt es sonstige Rücksichten, welche überwiegen können; zunächst soll man jedoch auf Verhütung solcher Störung denken.

Doch auch den Lehrern liegt es ob, nicht aus bloßer Neuerungssucht oder Ehrgeiz eine Trennung von ihren Schülern herbeizuführen, und dann, wenn Dies gleichwohl erfolgt, durch kluge Behandlung den Nachtheil auf sein Minimum zu beschränken. Die Klasse, welche er verläßt, führe der Lehrer, soweit es immer möglich ist, zu einem gewissen Abschlusse hin. Sei auch das Maaß der Kenntnisse gering, so sei es wenigstens fest begränzt, und die Gränze den Schülern selbst im Bewußtsein. Dann ist es dem Nachfolger möglich, anzuknüpfen und das Vorhandene zu benutzen. Der Vorgänger sei billig gegen den Nachfolger, wie Dieser gegen Jenen. Der Erstere bereite dem Zweiten den Weg, er denke an das Wohl der Schüler, nicht an diese oder jene persönliche Rücksicht. Der Nachfolger aber achte das Werk seines Vorgängers. Sollte er auch Unvollkommenheiten entdecken — und diese sind oft genug blos scheinbar — so rede er davon nicht, und erhebe sich nicht über Jenen [2]. Er suche sich vielmehr zu orientiren, er examinire, bis er den wahren Stand der Sache kennt, er trete gegen die Schüler mild und freundlich auf, werde selbst da nicht ängstlich, wo er Versuche gegen seine neue Autorität entstehen sieht. Ist er fest genug, um nicht wirkliche Schwäche zu zeigen, so wird sich Dies bald geben. Freilich gibt es Dinge, denen man zeitig entgegentreten muß, damit nicht mißbräuch-

liche Gewohnheiten entstehen, und disziplinarische Maaßregeln lassen sich oft leichter durchführen, wenn sie sich an die Erscheinung einer Person knüpfen, als wenn sie im gewöhnlichen Verlaufe des Lebens eingeführt werden sollen. Ist es außer Zweifel, daß unter dem Vorgänger schlimme Mißbräuche bestanden haben, und sind Eltern und Vorgesetzte einverstanden mit der Abstellung derselben, dann ist es wohl erlaubt, mit dem ersten Auftreten sogleich ein disziplinarisches Programm zu verkündigen. Allein Dies bleibt nur für die äußersten Fälle. Sonst setze man sich lieber einen Termin, wo man gewisse neue Einrichtungen in das Leben führen will. Die Kinder bleiben dann in einer gewissen Spannung, welche sie zu ihren alten Gewohnheiten nicht ganz zurückkehren läßt. Was den Unterricht betrifft, so ist es ein großer Vortheil, wenn der Nachfolger mit seinem Vorgänger zu Rathe gehen kann, und weil Dies die Verhältnisse selten erlauben, wenn er die Eltern und andere nahe stehende Personen befragt. Den Lehrplan, selbst den Lektionsplan, wenn ein solcher bestand, behalte der neue Lehrer einstweilen bei, damit er die Schüler nicht verwirre, sondern kennen lerne, und erst nach reiflicher Erwägung aller Verhältnisse schreite er zu einem neuen Entwurf. Denn bei allen organischen Entwicklungen ist Nichts schädlicher, als umstürzen und umsetzen, und ein Lehrer soll lieber alles Andere dulden, als ungeprüfte Entscheidung fassen, welche er später vielleicht im Angesichte der Kinder zurückzunehmen hat, oder Was schlimmer ist, gegen seine bessere Ueberzeugung beibehält und vertheidigt. Wenn auch nicht in gleichem Grade, so ist doch der grelle Wechsel von Lehrbüchern, welche ja gewissermaßen auch Lehrer sind, immer sehr verderblich. Auch hier muß vorher wohl erwogen und die Untauglichkeit des abzuschaffenden Buches mit guten Gründen erwiesen sein. Einem Lehrer, welcher nicht vorher bewiesen hat, daß er ein Lehrbuch gehörig zu benutzen versteht, und dessen Mängel ergänzen kann, sollte man die Einführung neuer Bücher gar nicht zugestehen. Denn es gibt Lehrer, welche, weil ihnen die selbständige Kraft und die Selbsterkenntniß fehlt, alles Heil von äußerlichen Aenderungen erwarten.

[1] Leider sind die Behörden vieler Länder in diesem Punkte noch gar leichtfertig. Man behandelt die Besetzung der niederen Stellen tabellarisch, die der höheren nach den Maaßstäben der Empfehlung. Und Wer hält sich nicht all für berufen, einen Lehrer zu empfehlen! Das Höchste, was man anführt, sind gute Kenntnisse in einem ode

dem anderen Fache; sonst aber reicht es hin, daß er ein empfehlendes Aeußere hat, aus guter Familie, oder bedürftig ist, einer gewissen religiösen oder politischen Richtung angehört. Von Pädagogik ist leider nicht die Rede. Vielen Schulaufsehern ist sogar das fortrückende Klassensystem unbekannt, oder unempfohlen.

[2] Alle diese Erinnerungen gelten mehr für junge als für ältere Lehrer. Den ersteren gehen eine Menge Erfahrungen ab, welche sie zur rechten Erkenntniß der Verhältnisse führen könnten. Bescheidenheit ist hier, wie überall, die Mutter vieler Tugenden.

§. 79. Mangel an Lehrkräften.

In den allerwenigsten Fällen hat man so viele Lehrer, als zu einem vollkommenen Unterrichte erforderlich sind. Bald ist die Zahl der Schüler für einen Lehrer zu groß, bald sind dieselben an Alter, Fähigkeiten und Kenntnissen zu verschieden, um sie in eine Klasse zu vereinigen. Das Lehrgeschäft ist anstrengend; man kann selbst einem jungen und kräftigen Manne nicht mehr als höchstens täglich 6, also wöchentlich 36 Unterrichtsstunden zumuthen, worin jedoch alle direkte Arbeit für die Schule, als Korrektur, Federschneiden, spezielle Vorbereitung u. s. w., mit inbegriffen sein muß. Dadurch sinkt die Zahl der wirklichen Lehrstunden für einen Elementarlehrer gewöhnlich auf wöchentlich 32, für einen Lehrer an einer Oberklasse der Volksschule auf 28, an einer Realschule auf 24, an einem Gymnasium wohl gar auf 20 herab; und es ist einzusehen, daß nur bei der Volksschule ein Lehrer zwei Klassen, und zwar elementare, mit Unterricht besorgen kann. Und dann dürften wieder diese Klassen nicht überfüllt und aus mehreren natürlichen Klassen (Jahrgängen) zusammengesetzt sein. Allein auch diese Forderung wird gewöhnlich nur in größeren Orten erfüllt. Der Unterricht muß fast allenthalben aus Mangel an Lehrkräften mehr oder weniger Noth leiden. Dem hat der wechselseitige Unterricht durch Lehrgehülfen aus dem Kreise der Schüler selbst zu begegnen gesucht; allein weil diese Hülfe sich mit Vortheil doch nur auf mechanische Einübungen anwenden läßt, nur höchst unvollständig. Durchgreifende Hülfe ist nur von dem allseitig erwachten Bewußtsein des wahren Bedürfnisses der Schulen und der Volksbildung überhaupt zu erwarten. Wenn das ganze Volk auf eine höhere Bildungsstufe gehoben sein wird, dann wird man die Vorkehrungen zur angemessenen Erziehung der Jugend

in einem großartigeren Maaßstabe treffen, und nach den Kosten weniger fragen, als nach ihrer Zweckmäßigkeit. Diese Zeit muß so gewiß erscheineu, als die Binnenzölle aufgehoben, die Zehnten abgelös't und alle unzeitgemäßen Statuten des Mittelalters beseitigt werden müssen. Allein der Entwicklungsgang ist ein organischer; man darf die zarten Pflänzchen nicht ins Freie stellen, bis Sonnenschein da ist, sie zu erwärmen. Unorganische Verfrühung zerstört die Entwicklung desto sicherer, je zarter dieselben sind. Für jetzt müssen die Lehrer angeleitet werden, sich auf das möglichst beste in die bestehenden Verhältnisse zu schicken, und die aus dem Mangel an Lehrkräften entspringenden Nachtheile auf das möglichste zu verringern. Von dem Mitunterrichte der fähigeren Schüler ist bereits die Rede gewesen, deßgleichen von dem Doppelunterrichte. Ein geräumiges, wohl eingerichtetes Lokal macht es leichter, eine übergroße Menge von Schülern zu überschauen; vollständiger Lehr-Apparat spart Zeit, und unterstützt den Lehrer, so daß er in wenigen Lehrstunden doch Etwas ausrichtet. Gerade durch die vollständigeren Lehrbücher, so wie durch die Ueberflüssigkeit disziplinarischer Maaßregeln wird es dem Hauslehrer in einer Familie möglich, Kinder sehr verschiedenen Alters zu gleicher Zeit weiter zu führen. Wo aber die Masse der Kinder sehr groß ist, da muß man sich wieder vor Zersplitterung der natürlichen Klassen hüten. Die Schwächeren müssen durch den Zug der Menge mit fortgeführt werden; exakte Disziplin muß alle Störung entfernen, eine gewisse Taktmäßigkeit die ganze Schule regieren. Auch die kleinen Vortheilchen, um Zeit zu gewinnen, die ganze Klasse anzuregen, den übrigen Schülern wenigstens eine Beschäftigung, eine Mittheilung zuzuwenden, wenn ein einzeler vorzugsweise aufgefordert ist, — alle diese Vortheilchen dürfen nicht verschmäht werden. Es ist ein Fehler der wissenschaftlich gebildeten Lehrer, daß sie Manches als klein ansehen, Was es in dem pädagogischen Zusammenhange doch nicht ist. In einem Lehrbuche des Unterrichtes können diese Mittelchen freilich nicht vollständig verzeichnet sein, die Aufzählung würde jedenfalls der Klarheit entbehren. Aber die Lehrer höherer Schulen sollten die Elementarschulen besuchen, um den Lehrern derselben diese kleinen technischen Geschicklichkeiten abzusehen, welche diesen unerläßlich sind, aber auch anderwärts nützen.

Ueber Dies alles aber müssen die Lehrkurse verkürzt werden, und

zwar durch Auswahl des Wichtigsten, welches die Grundlage selbständiger Fortschritte bilden kann. Nicht angefangene Kurse mit erdrückenden Spezialitäten sind es, welche zur Weiterbildung auffordern, sondern abgerundete Reihen des Interessantesten aus jeder Wissenschaft, zwischen welchen man die Lücken durchfühlt, und wodurch die Haltpunkte für künftiges Wissen gegeben sind. Die Fertigkeiten, welche das selbständige Weiterschreiten vermitteln, dürfen nirgends fehlen; das reichlichere Material, die tiefere Einsicht in den Zusammenhang kann der Zukunft überlassen werden. Lesen, schreiben, im Kopf rechnen, singen, zeichnen, ein Instrument spielen, und im weiteren Verfolg eine fremde Sprache sprechen, einen Aufsatz schreiben, ein physikalisches Experiment machen, lernt Niemand von selbst; dazu bedarf es der Hülfe des Lehrers. Dagegen kann ein richtig angeleiteter Schüler füglich Geschichte, Geographie und überhaupt die historischen Kenntnisse für sich erwerben oder wenigstens erweitern; und nicht minder die mathematischen Erkenntnisse, welche dem männlichen Verstande am ersten zusagen. Ist deßhalb ein Lehrer nicht der Sucht nach scheinbarer Gelehrsamkeit und Gründlichkeit allzu sehr ergeben, so läßt sich auch in kürzerer Zeit, bei Vertheilung des Unterrichtes auf verschiedene Klassen, durch gute Oekonomie etwas Ersprießliches leisten. Oft schon haben kleine Lehranstalten mit unzureichenden Lehrkräften durch sittliche Kraft und bessere Oekonomie Mehr geleistet, als die großen, nach allen Seiten reichlich ausgestatteten.

§. 80. Beschränktheit der Lehrmittel.

Trifft Mangel an Lehrkräften mit Beschränktheit der Lehrmittel und wohl noch mit anderen Hindernissen zusammen, so kann allerdings ein so beengender Zustand entstehen, daß der Zweck des Unterrichtes kaum zu erreichen ist. Wenn aber die Mangelhaftigkeit der Erfolge blos von der Beschränktheit der Lehrmittel abgeleitet wird, dann ist gewöhnlich eine Täuschung im Spiel. Es ist allerdings höchst förderlich, Bücher, Abbildungen, Modelle, Naturalien u. s. w. zu besitzen, um in der Schule Gebrauch davon machen zu können; es ist hinderlich, mit der Ungunst des Lokals und der Schulgeräthschaften zu kämpfen zu haben, allein die Erfolglosigkeit des Unterrichtes entschuldigt sich damit nicht.

Der Lehrer muß sich den gegebenen Verhältnissen anzubequemen wissen, und auch mit kleinem Werkzeug umzugehen vermögen. Junge Lehrer machen sich von äußerlichen Hülfsmitteln oft gar zu abhängig, und verwöhnen dadurch sich selbst und ihre Schüler. Der rechte Lehrer weiß sich zu helfen, erfindet sich Auskunftsmittel. Haben die Schüler z. B. schlechte Wörterbücher, so ergänzt er die fehlenden Wörter durch Diktiren; ist in der Grammatik die Fassung ungenau, so macht er es zur Aufgabe, die genauere zu finden; haben nicht alle Kinder Lesebücher, so läßt er vorlesen und zuhören, oder weis't andere Schüler an, die ihrigen mit ihren Kameraden gemeinschaftlich zu benutzen. Manches kann er sich selbst schaffen, z. B. Anschauungen aus der Naturlehre ohne allen gekauften Apparat; es gehört mäßiges Geschick dazu, um sich Dies und Jenes selbst zu verfertigen, Was gewöhnlich mit großen Kosten angeschafft, und dann am wenigsten beachtet wird. Man erinnere sich nur der früheren Zeit, wo die meisten jetzt alltäglichen Hülfsmittel nicht vorhanden waren, und doch viel Erfreuliches geleistet wurde. Eignes Sinnen und Streben macht gar viele äußerliche Hülfe überflüssig; aber unverdrossen muß der Lehrer sein, und nicht lieber Alles aufgeben, weil ihm Einiges nicht gelingen will.

Damit sollen aber weder Eltern noch Behörden entschuldigt sein, welche es geflissentlich an Lehrmitteln mangeln lassen, indem sie denken: Der Lehrer mag sehen, wie er zurecht kommt. Es ist unverantwortlich, einem vielfältig bedrückten Manne ohne Noth noch neue Lasten aufzuladen, und die Kinder nicht auf die möglichste Stufe der Erkenntniß hinaufzuheben, weil dieses und jenes Lehrmittel zu theuer oder zu unbequem anzuschaffen schien. Diejenigen, welchen die Sorge für die Jugend anvertraut war, werden Dies alles zu verantworten haben [1].

Allein es ist auch nöthig, mit den vorhandenen Lehrmitteln bekannt zu sein, damit man die besten wähle. Darum müssen Lehrer und Schulvorsteher die Literatur hinlänglich kennen, müssen die Geräthschaften und Apparate anerkannt tüchtiger Lehranstalten gesehen haben, und zu gebrauchen wissen, und überhaupt mit Leistungen der Zeit fortschreiten [2].

[1] Ueberhaupt hat die Unterrichtslehre zweierlei Sprache zu führen: den Lehrern gegenüber, daß sie unter den gegebenen Verhältnissen das

Möglichste wirken sollen, den Eltern und Behörden gegenüber, daß sie die Verhältnisse der Schule und der Lehrer nach Kräften bessern. Beide Ermahnungen werden nicht auf einmal durchdringen, und eine wird die Erfolglosigkeit der andern theilweise zu decken haben. Von einem befriedigenden Zustande ist das Unterrichtswesen noch allenthalben weit entfernt.

[2] Zur Kenntniß der pädagogischen Literatur dienen neben literarischen Handbüchern gute Zeitschriften. Wir nennen von den allgemeiner gehaltenen: Mager, Pädagogische Revue, Stuttgart (12 fl.). — Seebode, Jahn und Klotz, Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. Leipzig, in zwanglosen Heften. — Schnitzer die Mittelschule, (Vierteljahrsschrift für Gymnasien, Realschulen, Seminarien) Reutlingen (4 fl. 48 kr.). — Gräfe und Clemen. Pädagogische Zeitung (monatlich), Leipzig (8 fl. 24 kr.). — Zimmermann, Allgemeine Schulzeitung. Darmstadt (9 fl.). — Diesterweg, Rheinische Blätter. Essen (4 5/6 fl.). — Pädagogische Literatur-Zeitung (Looff) Eisleben (4 5/6 fl.). — Von Büchern verdient vor allen erwähnt zu werden Hergang, Handbuch der pädagogischen Literatur. Leipzig, 1840. (3 1/3 fl.) Enslin's Bibliotheca paedagogica, Berlin, 1824, ist mehr für den Gelehrten.

§. 81. Mangel an Unterstützung von Seiten des Hauses und der mitunterrichtenden Personen.

Der Stand der Lehrer hat sich in den letzten Jahrzehnden auf eine Stufe der Bildung erhoben, welche mit den gemeinen Ansichten von Erziehung und Unterricht oft in schneidenden Kontrast tritt. Das ideale Ziel des Lehrers ist dem Publikum entweder unbekannt oder unwichtig, oft sogar lächerlich, mindestens findet man es unbequem, für den Unterricht der Kinder solche Anstrengungen und solchen Aufwand zu machen, als von Seiten der Lehrer angesprochen wird. Freilich treten auch bisweilen unerfahrene Lehrer mit unbescheidenen Forderungen auf, oder zeigen sich auch mit den billigsten Leistungen der Eltern oder Vorgesetzten unzufrieden, wohl gar indem sie selbst nicht einmal das Ihrige leisten. Dies Verhältniß wird ohne Zweifel durch die bildende Kraft der Zeit ausgeglichen werden, allein es müssen einstweilen gewisse Vorsichtsmaaßregeln genommen werden, um größere Nachtheile zu verhüten.

Erste Maxime des Lehrers muß sein: sich im Unterrichte auf sich selbst zu verlassen, nicht auf den Beistand anderer Personen. Häus-

liche Vorbereitung, Nachhülfe, besonderer Hülfsunterricht dürfen niemals weder bei der Entwerfung eines Lehrplanes, noch bei der Ausführung in Rechnung gebracht werden. Kommen solche Erleichterungen dennoch, so betrachte man sie als Gewinn, nicht als Nothwendigkeit. Deßhalb seien die häuslichen Aufgaben bei noch wenig selbständigen Schülern sparsam und so bestimmt und regelmäßig, daß Irrthum nicht leicht vorkommen kann. Solche Aufgaben, welche einer augenblicklichen Kontrole bedürfen, sollten nur unter den Augen des Lehrers gemacht werden. Tritt ein Lehrer eine verwahrlos'te Schule an, wo er ohne Hülfe der Eltern Nichts auszurichten besorgt, so suche er dieselben allmählich für seine Sache zu gewinnen. Besitzt er vorerst die Liebe und das Vertrauen der Kinder, so werden die gleichen Gesinnungen der Eltern bald folgen, durch vernünftige Besprechung wird er ihren guten Willen lenken, durch Barschheit aber gewiß nicht. Wenn irgendwo, so ist Geduld bei Verbesserung und Ausdehnnng des herkömmlichen Unterrichts nöthig; der gute Erfolg erscheint zu langsam, und ohne Früchte vorzulegen, wird der Lehrer von der Nothwendigkeit nicht leicht überzeugen. Man wird argwöhnen, er verfolge seinen eignen Vortheil. Wenn deßhalb die Eltern dem Lehrer nur nicht erziehlich in den Weg treten, so kann er sich schon bei ihrer unterrichtlichen Passivität beruhigen. Vermeide er seiner Seits vexatorische Zumuthungen, lege er nicht auf Kleinigkeiten, die den Eltern unangenehm sind, zu hohen Werth und versetze er sich in Gedanken an ihre Stelle. In der That gibt es Lehrer, welche durch ihre zahllosen Ge- und Verbote, durch ihre ewigen Besteurungen für nicht allgemein anerkannte Zwecke den Unwillen der Familien reizen müssen. Sie sollten mindestens bedenken, daß es noch eine Meinung neben der ihrigen geben könne, und daß die Laien im Unterrichten deßhalb doch in der Erziehung für das Leben viel weiter blicken können, als ein in seiner Wissenschaft befangener Lehrer.

Andere Hemmungen erfahren die Lehrer von ihren Mitlehrern, seien es solche, welche ihnen eine Klasse überliefern, oder solche, welche an ihrer Klasse in gewissen Fächern mitunterrichten. Das gemeinsame Streben nach einem so erhabenen Ziele, als die Menschenbildung ist, bringt nicht so häufig Einigkeit in Gesinnungen und Handlungen hervor, als man wohl erwarten sollte. Der Nachfolger schiebt gern die Schuld des nicht-Gelingens des Unterrichtes auf den Vorgänger, der

Letztere erklärt dasselbe aus der Untüchtigkeit des Erstern, die neben einander stehenden Lehrer schieben sich wechselseitig die Schuld zu, und das Bessere ist nur allzu oft durch dieses egoistische Treiben gehemmt. Die wirksamste Vorkehrung hiergegen könnten die Behörden treffen, wenn sie bei zusammengesetzten Schulen die Funktionen und Befugnisse eines jeden Mitwirkenden höchst genau festsetzten, ausführliche, sorgfältig durchdachte Lehrplane vorschrieben, und eine sorgsame Direktion anordneten. Denn der meiste Streit in der Welt entsteht durch Unbestimmtheit der Gesetze, und diejenigen Stände vertragen sich am besten, welche den begränztesten Wirkungskreis haben. Innerhalb fester Gränzen läßt sich ja immer noch die möglichste Freiheit gestatten. Doch müßte bei den Lehrern sich immer mehr die Ueberzeugung ausbilden, daß ihr Wirken die Mitwirkung verschiedener Personen erfordere, und daß ein Einzeler zwar zur Noth unterrichten, aber keineswegs die Erziehung, das Produkt so zahlreicher Faktoren, vollenden könne; ferner daß eine unmittelbare Anerkennung, ein Dank für erziehliche Thätigkeit nicht gefordert werden, eigentlich nicht einmal gewünscht werden könne. Nicht minder fehlt manchen Lehrern die Ueberzeugung, daß die Anlehnung an die Grundlagen, welche ein Anderer gelegt hat, weit verdienstvoller sei, als der Versuch einer neuen Schöpfung, da wo immer nur Entwicklung, aber keine Schöpfung stattfinden muß. Sie sollten ihre Thätigkeit mit der eines Gärtners vergleichen, welcher durch ewiges Umändern seiner Anlagen, durch unzeitiges und übertriebenes Versetzen der Gewächse Alles in Rückgang bringen würde. Auch Vorurtheile müssen verschwinden, womit z. B. der Lehrer einer Oberklasse auf den einer unteren, der Philologe auf den Naturkundigen dieser wieder auf den Volksschullehrer herabschaut. Erst muß der Lehrstand in sich Einigung suchen, bevor er Anerkennung bei anderen Ständen erwarten kann. Der Einigungs-Punkt ist aber das Wissen und Können, welches Allen in gleichem Maaße noth thut — die Pädagogik, und Das, was dieser den rechten Antrieb verleiht — die Religion.

§. 82. Konflikte mit den Eltern.

Auch dem tüchtigsten Lehrer kann es widerfahren, daß die Eltern seiner Schüler in Mißstimmung gegen ihn gerathen, seine erziehlichen

Rechte über die Kinder in Zweifel ziehen, oder sein Verfahren tadeln. Daß dieser Fall immer ein schlimmer, mit aller Klugheit kaum unschädlich zu machender ist, liegt am Tage, so wie daß alle Mittel aufgeboten werden müssen, dem Uebel auszuweichen. Allein oft nöthigt die höhere Vorschrift oder das unausweichliche Gebot der Pädagogik gleichwohl zu einer Maaßregel, die das Mißfallen der Eltern in hohem Grade nach sich zieht. Am meisten Anlaß geben die Strafen, weil sie, so verdient sie auch sein mögen, dem Herzen der Eltern wehe thun, und in der That für den nicht bei dem Vergehen Anwesenden leicht etwas Verletzendes haben. Häufiger Gebrauch der Strafen, unnöthige Härte derselben, oder liebloses Verfahren bei ihrer Anwendung sind ohnedies von der Pädagogik für unstatthaft erklärt; es kann sich also blos noch von der Rechtfertigung der pädagogisch nothwendigen in den Augen der Eltern handeln. Das zuverlässigste Mittel ist: Sprich vorher mit den Eltern über den sittlichen Zustand ihrer Kinder, ehe du denselben durch Strafen, namentlich auffallende, zu verbessern suchst. Den Eltern liegt doch immer das Wohl ihrer Kinder am Herzen; so ungebildet oder verhärtet sind sie nur selten, daß ein Wort über deren Bestes keinen Eingang finden sollte. Aber viele Lehrer versäumen Dies, obgleich ihnen doch nur selten die Gelegenheit versagt ist, mit den Eltern zu sprechen. Wenigstens aber sollte der Lehrer verhüten, daß keine Zwischenträgerei sein Verfahren den Eltern in einem falschen Lichte darstelle. Die Kinder reden selten in ihrer eigenen Sache die Wahrheit. Deßhalb sollte man die Eltern entweder schriftlich oder durch zuverlässige Schüler von dem Vorgefallenen benachrichtigen, nicht als Entschuldigung, sondern zur Verhütung von Mißverständnissen. In keinem Falle jedoch darf der Lehrer sich durch die Antriebe der Klugheit bestimmen lassen, der Schwäche der Eltern zu schmeicheln, und die Gebote der Pädagogik den persönlichen Wünschen derselben nachzusetzen. Nur innerhalb der Gränzen des Gleichgültigen oder minder Wichtigen darf er Rücksichten nehmen, unter allen Umständen aber muß er sich freundlich, offen und zuvorkommend gegen Kinder und Eltern zeigen. Manches, obgleich Wichtige, kann und soll gleichwohl auf eine günstigere Zeit hinausgeschoben werden, weil es ohne Mitwirkung der Eltern durchaus nicht erreicht würde. Eigensinniges Beharren auf vorgefaßten Meinungen, Auftrotzen auf äußerliche Rechte, Verstimmung gegen Alles, was den

eignen Wünschen hemmend entgegen tritt, steht dem Lehrer noch weit weniger an als anderen Personen, weil von ihm vorausgesetzt wird, daß er in geistigen Beziehungen über seiner Umgebung stehe, und bildend auf sie wirken solle. Verletzt Dies und Jenes sein Selbstgefühl, so muß er auch wieder die Mittel in sich besitzen, diese Empfindlichkeit niederzukämpfen und statt des ungeeigneten Weges einen geeigneteren einzuschlagen. Das Sprüchwort sagt: Der Klügste gibt nach; ein Mann aber, dem man die geistige Bildung eines Kinderkreises anvertraut, muß doch wohl den Grad von Klugheit besitzen, um bei einer Kollision lieber nachzugeben, als den Erfolg seiner Bestrebungen auf das Spiel zu setzen. Einmischung einsichtsloser Eltern in den Unterricht wird am besten durch Stillschweigen und desto eifrigeres Fortfahren auf dem bewährten Wege beseitigt. Nur mit verständigen Leuten ist es möglich, sich durch Diskussion zu verständigen.

§. 83. Mangel an Unterstützung von Seiten der beaufsichtigenden Behörden.

Obgleich nicht alle Schulen in gleichem Maaße einer beaufsichtigenden Behörde unterworfen sind, so gibt es doch nur wenige, wo dem ausführenden Lehrer zugleich die äußere Anordnung, die Gesetzgebung anvertraut wäre; bei zusammengesetzten Schulen ist Dies sogar unmöglich. Man darf also ziemlich allgemein annehmen, daß die Lehrer von einzelen Personen oder Behörden abhängen, welche auf ihre Wirksamkeit wesentlichen Einfluß üben. Unglücklicher Weise haben sich die Verhältnisse der modernen Civilisation noch nicht so weit ausgebildet, daß diese Vorgesetzten des Unterrichts immer auch Kenner und wirkliche Beförderer desselben sind. Die historische Entwicklung des Unterrichtswesens hat es mit sich gebracht, daß die Aufsicht über die Schulen geistlichen oder weltlichen Behörden anvertraut werden mußte, welche sich zu diesem Behufe nicht vorbereitet hatten; und war es schon schlimm, daß man aus Geringschätzung der Pädagogik solche ungeeignete Wahlen traf, so war es noch schlimmer, daß die Gewählten durch die aus der eignen Jugend mitgebrachten Schulkenntnisse und Schulerfahrungen ihre Ernennung hinlänglich gerechtfertigt glaubten, und eine nachholende Befähigung für überflüssig achteten. Daß der Lehrer unter solchen Um-

ständen gar häufig, wo nicht Hindernisse, doch wenigstens keine Unterstützung bei den Personen findet, welche vorzugsweise dazu berufen sind, ist handgreiflich. Aendern läßt sich dieser Uebelstand augenblicklich nicht, so sehr ihn auch die Unterrichtslehre als verwerflich bezeichnet; sie muß also Mittel angeben, wie einstweilen die Folgen am wenigsten nachtheilig gemacht werden. Vor Allem muß allen Denen, welche tiefere Einsicht in die Sache besitzen, an das Herz gelegt sein, die Schulaufsicht nicht in dem Zustande der Erniedrigung zu lassen, wo sich Jeder, der irgend akademische Studien gemacht hat, dazu berufen glaubt. Die Macht der öffentlichen Meinung wird dann die Inhaber solcher Befugnisse zwingen, sich ihrer wenigstens einigermaßen würdig zu machen. Fehlen doch bis jetzt zum Theil noch die nöthigen Schriften, um auf dem Wege der Selbstbelehrung in die Sache einzudringen. Die Lehrer aber sollen bedenken, daß geistiges wie körperliches Wachsthum seiner Natur nach nur langsam vor sich gehen kann. Sprünge gibt es dabei nicht, und scheinbarer Aufenthalt ist oftmals tieferes Wurzeln, um Kräfte für die Zukunft zu sammeln. Von dieser Ansicht ausgehend, werden sie manchem von Oben kommenden Hinderniß eine bessere Seite abgewinnen. Gar manche Erfindung in Methode und Disziplin ist dadurch gemacht worden, weil die scheinbar besseren und bequemeren Mittel fehlten. Mancher Lehrer, welcher sich an den Gebrauch körperlicher Strafen allzu sehr gewöhnt hatte, wurde durch die allerdings uneinsichtsvollen Verbote der Behörden zu einem milderen Auswege geleitet, ohne an seiner Autorität Etwas einzubüßen. Die Theilnamlosigkeit mancher Aufsichts-Behörden an dem Gange der ihnen anvertrauten Personen hat bisweilen eine freiere Entwicklung zur Folge gehabt, als bei exakter Aufsicht möglich gewesen wäre. Der Lehrer lerne immer mehr auf sich selbst vertrauen; er gewinne die Liebe der Kinder, durch diese die Achtung der Eltern. Soweit liegt es allemal in seiner Gewalt. Durch diese Macht aber werden auch selbst die unbilligsten Vorgesetzten auf seine Seite gezogen oder wenigstens abgehalten, ihm Hindernisse zu bereiten. Dieser langsame Weg zum Gelingen erfordert zwar unendlich viel Selbstverläugnung, und sagt jungen Gemüthern nicht leicht zu; aber ist denn die Aufgabe des Lehrers nicht überhaupt Selbstverläugnung? und ist nicht alles Große und Gute auf diesem Wege endlich zum Siege gefördert worden? Pestalozzi in seinem trefflichen Buche „Lienhard

und Gertrud", Zschokke in seinem „Goldmacherdorf" haben den Lehrern des Volks glänzende Muster der Art vorgehalten, und dem philologisch gebildeten Lehrstande fehlt es ebenfalls nicht an einem Trotzendorf, einem Sturm und Melanchthon. Alle diese waren nicht auf Rosen gebettet. Doch christlichen Pädagogen sollte man eigentlich gar kein anderes Beispiel aufstellen, als das unseres Herrn und Meisters.

Bayerische StaatsBibliothek
Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Curtmann, Wilhelm Jakob Georg,

Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts

Bd.: 2

Heidelberg 1846

Regensburg, Staatliche Bibliothek -- 999/Paed.857(1/3
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11108610-5